

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ALDINA DE FIGUEIREDO CUNHA**

***DOCÊNCIA SUPERIOR EM FOCO:  
ARTICULAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES  
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS***

**TERESINA – PI  
2010**

**ALDINA DE FIGUEIREDO CUNHA**

**DOCÊNCIA SUPERIOR EM FOCO:  
ARTICULAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Glória Soares  
Barbosa Lima

TERESINA – PI  
2010

FICHA CATALORÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

C972d      Cunha, Aldina de Figueiredo  
                Docência superior em foco: articulações entre formação  
                continuada, saberes e práticas pedagógicas/ Aldina de  
                Figueiredo Cunha. – 2010.  
                152 f.

                Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
                Federal do Piauí, 2010.  
                Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa  
                Lima

                1. Docência superior. 2. Saberes Docentes. 3.  
                Professor – Formação continuada. 3. Prática Pedagógica –  
                Ensino Superior. 4. Formação Docente. I. Título.

**ALDINA DE FIGUEIREDO CUNHA**

**DOCÊNCIA SUPERIOR EM FOCO:  
ARTICULAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, área de concentração: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Teresina, 29 de setembro de 2010.

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Orientadora–CCE/UFPI

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marly Gondim Cavalcante Sousa  
Examinadora Externa - UESPI

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antonia Edna Brito  
Examinadora Interna–CCE/UFPI

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, em primeiro lugar a **Deus** que é a fonte de onde emana todas as bênçãos, e por ter-me dado forças e motivos para continuar, nessa caminhada, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no percurso, por Ele estar sempre presente, em todas as horas, e em cada atividade, e que além de ter-me dado a vida, deu também, o dom da sabedoria, do discernimento, da fé e nos momentos de fraqueza e limitação, encorajando-me a avançar. Dedico também esse trabalho ao meu esposo Nicolau Antonio que tanto acreditou em mim e me encorajou a continuar no momento em que estive prestes a desistir; aos meus queridos filhos: Carla, Rodrigo e Caroline que além de acreditarem em mim, são eles o motivo que me impulsionam a lutar e vencer; aos meus netos: Raquel e Nicolás, presentes de Deus, na minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, autor e consumidor de todas as bênçãos, sem o qual nada posso realizar, por Ele ter me proporcionado realizar o grande sonho da minha vida: continuar aperfeiçoando a minha formação profissional, culminando, neste momento, com o título de Mestre em Educação.

Aos meus pais, Antonio Felix e Delzuíte, em memória, pois tenho certeza que lá, com o Senhor, como se aqui estivessem, eles se alegram com a minha vitória e a quem sou eternamente grata, por terem me amado, educado e dado a base para que eu pudesse chegar até aqui, principalmente ao meu pai que tanto lutou e trabalhou incansavelmente, para que eu tivesse a oportunidade de estudar e sempre acreditou no meu sucesso. Eles são o meu maior exemplo de vida.

Ao meu esposo, Nicolau, grande companheiro e amigo, por aceitar com resignação a distância que nos separa, durante esse período do curso, e por compreender os momentos de isolamento e ausência no pouco tempo que ficamos juntos, por conta das leituras e as horas intermináveis diante do computador e por contribuir, sempre, com as minhas realizações pessoais e profissionais, dando-me força e carinho nos momentos em que estive prestes a desistir e por estar sempre comigo, torcendo, incentivando e ajudando.

Aos meus queridos filhos, Carla, Rodrigo e Caroline, que são a razão de todas as minhas conquistas e que, embora sentindo a minha ausência, incentivam-me a buscar novas realizações no campo profissional, porque sempre estão ao meu lado, com muito amor e carinho. Vocês moram no meu coração.

Aos meus genros, Carlos Antonio (Carlinhos) e Renato, à minha nora Shirley, à minha sogra, dona Eldira (por quem tenho grande respeito e consideração), e à

Nicole que sempre torceram e acreditaram em mim. Obrigada por contar sempre com o apoio, carinho e incentivo de vocês.

À querida Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, que tive o privilégio de tê-la como orientadora, pela sua dedicação, amizade, apoio, paciência e pela capacidade em orientar, proporcionando-me oportunidades para reflexões, que fizeram com que meu aprendizado fosse além do âmbito da realização desta pesquisa, minha grande consideração, carinho, apreço, gratidão e reconhecimento.

À querida professora Antonia Edna Brito, pelo apoio, amizade, atenção, incentivo e ajuda, que foram fundamentais, para que eu chegasse ao final dessa jornada, a quem serei eternamente grata.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação, em especial, Bárbara Maria Macedo Mendes, José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Maria do Amparo Borges Ferro, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Antonia Edna Brito, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Maria da Glória Carvalho Moura, pela convivência acadêmica, pelos conhecimentos e saberes partilhados nas diversas vozes que se faziam ouvir, em nossas inesquecíveis aulas. Com todos vocês, aprendi muito.

Ao Prof. Dr. José Lindemberg Rocha Sarmiento e aos demais funcionários do corpo administrativo do CPCE/UFPI de Bom Jesus, pelo apoio e incentivo constante no decorrer dos estudos rumo à pós-graduação.

Aos meus colegas professores do Campus Professora Cinobelina Elvas CPCE-UFPI de Bom Jesus, que contribuíram de forma ativa para a realização deste estudo, respondendo, prontamente, o questionário.

Aos professores: Markilla, Ana Alice, Clara, Augusto, Carina, Kelly Cristine, Stélio, Mauro, Daniel, Flávio, Bruno, Ana Lis, Adriana, Manoel, Leilane, Marcio Cleto, Julio Marcelino, Robson, que participaram como sujeitos da pesquisa, com muita alegria, boa vontade, dedicação e carinho, vocês foram peças fundamentais na realização deste trabalho.

À minha grande amiga, Prof<sup>a</sup> Mestre, Antonina Mendes (Nina), pelo apoio, e por termos compartilhado juntas, muitas alegrias e os dilemas, com que nos deparamos, no decorrer do curso, e também pelo apoio, de toda sua família, a quem sou muito grata.

Aos colegas da 16<sup>a</sup> turma do PPGEd, em especial, Sidclay, Paula Janaina, Marilda, Nina, Luis, Robert, Rayca, Reginalda, Socorro, Ioneide, Mariângela, Lourival, Gilberto, Daniela, Cleidivan, Valdirene (Val) e Tina, pela socialização dos saberes no cotidiano intra e extra sala de aula, foram momentos e partilhas enriquecedores;

Ao casal, Evandro e Aldineide, amigos desde a adolescência, que com muito carinho, graciosamente acolheram-me em sua casa, durante quase dois meses, no início do curso e deram-me apoio, no decorrer de todo o processo.

Ao casal Edson e Lara, meus grandes amigos e colegas da UFPI, pelo apoio, carinho, atenção e incentivo, durante a realização do curso, e pela acolhida em sua casa, em Teresina.

Aos amigos: Walnéa, Ir. Vasti, Ir. Alice, Kelly, Ireni, Elida, Eliete, Elizete, Juarita e Juaritinha, pelo incentivo, admiração e confiança, em mim depositados. Obrigada porque posso contar com o apoio de vocês;

Às amigas colaboradoras: Isabela e Clarissa que tanto me ajudaram nas digitações textuais, nos ajustes técnicos, da minha dissertação na fase de conclusão do trabalho. Esses gestos jamais serão esquecidos.

À Mayra Danuse, minha colega de trabalho e amiga que, incansavelmente, com muito carinho e boa vontade, graciosamente digitou meu projeto de pesquisa e ajudou em outros trabalhos, sacrificando, muitas vezes, horas destinadas ao seu descanso e à amiga Jesus, que muito colaborou dando suporte nos registros da pesquisa.

Aos amigos vizinhos, Lúcia, Sr. Análio, Lucinária e a toda a família, pelo apoio dispensado durante a minha estadia em Teresina, principalmente a Ana Flávia, que além de outros favores, também digitou muitos dos meus trabalhos, resenhas, resumos e outros, além das dicas para a operacionalização do computador, os meus sinceros agradecimentos, pedindo a Deus que os abençoe.

Ao mestre, Francisco das Chagas Rodrigues da 15ª turma do Curso de Mestrado da UFPI, e meu colega de trabalho, pelo apoio, incentivo e compartilhamento de experiências, bem como, ajuda na digitação e encaminhamento de trabalhos para os encontros de pesquisa em educação.

Aos membros da Banca Examinadora pelas contribuições valiosas;

Enfim, a todos aqueles e aquelas que, de perto ou de longe, com maior ou menor intensidade, nos ajudaram nesta trajetória, nossos agradecimentos.

“O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer novas coisas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram, homens criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar o que lhes é meramente oferecido”.

Jean Piaget

## RESUMO

A profissão docente e todos os mecanismos que a envolvem tem revelado, ao longo do tempo, visível complexidade em função da vertiginosa e célere transformação dos contextos social, econômico e político, ocasionada pelas contínuas mudanças científicas e tecnológicas, requerendo do professor mais intensidade nas demandas relativas a seu crescimento pessoal e formativo, ou seja, nos aspectos intelectual, moral, crítico, político e profissional. Por essa razão, tem se ampliado e ressignificado as exigências em torno das necessidades formativas dos professores no que diz respeito, por exemplo, aos saberes docentes, às práticas pedagógicas, às competências profissionais. Diante deste entendimento, a formação de professores, os saberes docentes e as práticas pedagógicas adotadas na universidade, nas últimas décadas, vêm sendo considerados como objetos importantes de pesquisa, por parte de professores e pesquisadores universitários, preocupados com a melhoria da qualidade de ensino nos cursos superiores e sua conseqüente correlação com o desenvolvimento sociocultural da comunidade em geral. Encampando esta discussão, colocamos em realce que o presente estudo, uma pesquisa qualitativa narrativa, foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa: Ensino, Formação de professores e Práticas Pedagógicas. Investigou, nesse sentido, acerca da docência universitária na articulação com seus saberes e práticas, discutindo a problemática profissional do professor de ensino superior, notadamente no que diz respeito aos saberes, às fontes desses saberes à prática pedagógica e competências necessárias a este ofício educativo. Em termos teórico-metodológicos, fundamenta-se nos estudos dos seguintes autores: Behrens (1996), Behrens (2005), Brito (2006), Bolívar (2002), Contreras (2002), Guimarães (2004), Lima (2006), Masetto (1998), Nóvoa (1992, 1995), Pimenta (1998), Pimenta e Anastasiou (2002), Rosemberg (2002), Tardif (2002), Nóvoa e Finger (2010), Souza (2006, 2008) entre outros. O presente estudo, portanto, está fundamentado numa teoria que valoriza características de como os professores vivem, como compreendem e como solucionam seus problemas, que enfrentam no dia-a-dia, com vistas a descobrir, apreender e compreender, os sentidos e vivências no seu trabalho docente, como possibilidade de formação e autoformação. Agrupa diversos procedimentos e está vinculado às estratégias das narrativas, das descrições de situações de vida, de pessoas e de espaços, atentando, nesse sentido, para as histórias de vida relacionadas à docência universitária e suas articulações com a formação de professores, saberes e práticas pedagógicas que, de uma forma ou de outra influenciam o percurso formativo dos professores e, conseqüentemente, seus saberes (aquisição, produção e difusão) e sua prática pedagógica. Tem por finalidade analisar fatores inerentes à docência superior e suas articulações com o processo de formação inicial e continuada dos professores, que possibilita identificar e caracterizar os saberes docentes necessários ao exercício profissional na universidade, a fonte desses saberes e ainda, aspectos relacionados às práticas pedagógicas mobilizadas pelos professores universitários. Evidencia a importância da formação continuada na construção dos saberes docentes; discute também,

como as políticas governamentais interferem nesse processo de formação; caracteriza fatores institucionais, pessoais, profissionais e sociais envolvidos; e por último faz uma reflexão sobre o perfil do educador exigido pelo contexto atual. Espera-se, portanto, que estas reflexões contribuam com a discussão sobre formação, práticas e saberes docentes dos professores bacharéis do ensino superior.

**Palavras-chave:** Docência Superior. Formação de Professores. Saberes Docentes. Prática Pedagógica.

## **ABSTRACT**

Being a teacher and all the mechanisms involved with it have revealed, as time goes by, a visible, dizzying and also rapidly change in social, economic and political contexts, caused by continuous scientific and technological changes, requiring much more intensity as for the teacher's demands that are related not only to their personal and training growth but also to their intellectual, moral, critical, political and Professional aspects. For this reason, there has been an expansion and a process of (re)signification of the requirements on the teachers' formative necessities as for, for instance, the teacher's knowledge, the pedagogical practices and the professional skills. Taking this into account, the teacher formative process, the teachers' knowledge and the pedagogical practices adopted by the university, during the past decades, have been considered as important objects of research, by a certain amount of university professors and researchers, worried about the improvement of education quality in colleges and the subsequent development of socio-cultural community. Thinking this discussion over, we would like to point out that the present study, a narrative and qualitative research, was developed under the rules of the Post-Graduation Program in Education (PPGE), at Federal University of Piauí (UFPI), following the research line: Teaching, Formative Process of Teachers and Pedagogical Practices. We have investigated, this way, the college teaching process in an articulation with its knowledge and practices, discussing the college teachers' professional problems, mainly what is concerned to knowledge, their sources, the pedagogical practices and the competences required by this professional field. Talking on theoretical-methodological terms, our research has as its basis the following authors: Behrens (1996), Behrens (2005), Brito (2006), Bolívar (2002), Contreras (2002), Guimarães (2004), Lima (2006), Masetto (1998), Nóvoa (1992, 1995), Pimenta (1998), Pimenta and Anastasiou (2002), Rosemberg (2002), Tardif (2002), Nóvoa and Finger (2010), Souza (2006, 2008) among many others. The present study, this way, is based on a theory which values the way professors live, the way they understand and solve their problems, faced daily, trying to find out, learn and understand the meanings and the life experiences they could have while teaching, considering them as a possibility of formation and auto-formation. It also joins different proceedings and is connected to the narrative strategies, life experience descriptions, people and spaces descriptions, calling the attention to life stories related to college teaching and its articulation with the teachers formative process, their knowledge and their pedagogical practices which anyway plays an influence on the teachers formative course and, consequently, on their knowledge (acquisition, production and diffusion) and pedagogical practices. It has as its aim to analyze the factors which are involved with college teaching and their articulations with the teachers' continuous formative process, what makes it possible to identify and to characterize the necessary teaching knowledge to the professional practice in the University, its knowledge sources and also, some aspects which are related to pedagogical practices mobilized by college teachers. Our research tries to highlight the importance of teachers' continuous formative process while building teaching knowledge; further, it discusses the way the governmental policies interfere on this

formative process; characterizes institutional, personal, professional and social factors involved; and, finally, tries to have a reflexive approach to the teacher profile required by nowadays context. Considering that, our reflexive statements may contribute to discussions on teachers' formative process, practices and knowledge expected as for graduated teachers.

**Key-words:** College teaching, Teachers' formative process, Teaching Knowledge and Pedagogical Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Igreja Matriz do Bom Jesus	32
Figura 2 – Vista aérea de Bom Jesus	32
Figura 3 – Agricultura: produção de grãos	33
Figura 4 – Pecuária: criação de gado	33
Figura 5 – Rio Gurguéia	33
Figura 6 – Poço Jorrante	33
Figura 7 – UFPI – Campus Bom Jesus - PI	34
Figura 8 – UESPI – Campus Bom Jesus – PI	34
Figura 9 – Campus Cinobelina Elvas	35
Figura 10 – Administração de Ensino	35
Figura 11 – Inauguração do Campus CPCE	35
Figura 12 - Laboratório de informática	36
Figura 13 – Laboratório de pesquisa	36
Figura 14 – Reunião com professores do CPCE	38
Figura 15 – Reunião com professores do CPCE	38
Figura 16 – Coleta de dados: atividade em grupo	42
Figura 17 – Encontro com os interlocutores	42
Figura 18 – Matriz Categorical	47

### LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	39
--	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

UFPI	Universidade Federal do Piauí
CPCE	Campus Professora Cinobelina Elvas
CPCE/UFPI	Campus Professora Cinobelina Elvas / Universidade Federal do Piauí
IES	Instituição de Ensino Superior
Prof <sup>a</sup> .	Professora
PI	Piauí
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
RU/DCE	Restaurante Universitário
P.	Professor
P1	Professor 1
P2	Professor 2
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
PPGE <sup>d</sup>	Programa de Pós Graduação em Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	18
<b>CAPÍTULO I - O EIXO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b>	24
1.1 Notas Introdutórias	25
1.2 O estudo e sua natureza	25
1.3 Tipologia: pesquisa narrativa	28
1.4 Cenário de pesquisa	31
1.4.1 O município de Bom Jesus	32
1.4.2 O Campus Prof <sup>a</sup> Cinobelina Elvas	34
1.5 Interlocutores do estudo	37
1.6 Coleta de dados	40
1.6.1 Questionário	43
1.6.2 Memorial narrativo: a arte de lembrar e narrar	43
1.6.3 Entrevista semi-estruturada	44
1.7 Análise de dados	45
1.8 A análise de conteúdo como técnica	46
<b>CAPÍTULO II – O EIXO TEÓRICO: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: práticas formativas, construção dos saberes e práticas pedagógicas</b>	50
2.1 Notas Introdutórias	51
2.2 Sobre formação inicial e continuada de professores	52
2.3 Saberes orientadores da prática docente universitária	56
2.4 Docência no ensino superior: da construção dos saberes à prática pedagógica	60
<b>CAPÍTULO III - DAS NARRATIVAS DE VIDA À CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: analisando os dados da pesquisa</b>	68

3.1 Notas Introdutórias -----	69
3.2 CATEGORIA 01: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA-----	70
3.2.1 Subcategoria 1.1: Os professores do ensino superior: a opção pelo magistério -----	71
3.2.2 Subcategoria 1.2: Investimento na formação continuada -----	77
3.3 CATEGORIA 02: SABERES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO -----	81
3.3.1 Subcategoria 2.1: Saberes mobilizados na prática-----	82
3.3.2 Subcategoria 2.2: Construção dos saberes e fontes -----	87
3.4 CATEGORIA 03: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA SUPERIOR -----	93
3.4.1 Subcategoria 3.1: O encontro com a prática pedagógica -----	94
3.4.2 Subcategoria 3.2: Características da prática pedagógica vivenciada -----	100
3.4.3 Subcategoria 3.3: Ser professor universitário -----	107
<b>CONCLUSÕES</b> -----	113
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	121
<b>APÊNDICES</b> -----	128
<b>ANEXOS</b> -----	146

# *INTRODUÇÃO*

## INTRODUÇÃO

Estudos acerca da prática pedagógica, articulada aos saberes dos professores e à compreensão do processo de desenvolvimento da profissionalidade docente, vêm, cada vez mais, ganhando espaço no cenário teórico-literário que discute essas questões, visto que, de certa forma, todas elas integram a base da formação de professores. É bem verdade que entre nós, no Brasil, a discussão dessas temáticas é considerada recente, pois data das últimas décadas do século XX, tendo se ampliado consideravelmente no século atual, configurando-se, pois, como um dos principais desafios colocados aos professores de todas as áreas, ou seja, a busca de processos educativos voltados para a mediação, junto aos alunos, de aprendizagens significativas, éticas e criativas, assim como voltados para o desenvolvimento de competências, em todos os níveis de ensino, básico e superior.

Diante deste espaço teórico de sustentação da discussão acerca da formação de professores, por nós assumido nesta investigação, colocamos em realce que se trata de uma pesquisa qualitativa narrativa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), na Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, que objetiva investigar acerca da docência universitária na articulação com seus saberes e práticas, discutindo a problemática profissional do professor de ensino superior, notadamente no que diz respeito aos saberes, às fontes desses saberes à prática pedagógica e às competências necessárias a este ofício educativo.

Sabemos que o exercício da docência no ensino superior precisa ser encarado de forma profissional, e não amadoristicamente, o que exige dos professores, além de conhecimentos a serem transmitidos, também um profissionalismo semelhante ao exigido para o exercício de qualquer outra profissão.

Nesse sentido, consideramos que é competência tanto da escola básica como do ensino superior prover as condições necessárias, envidar todos os seus esforços, no sentido de promover junto ao alunado os saberes necessários a um acadêmico do curso superior.

Assim, compete aos professores, no espaço de suas reflexões pessoais e profissionais, e, tendo como pressuposto que estão inseridos e exercitando a docência num contexto de relações sociais, políticas, culturais e educacionais, dialeticamente entrelaçadas, atentarem para o seu próprio desenvolvimento profissional no sentido de aquisição de saberes e competências necessárias ao ser professor de ensino superior e de saber ensinar, implicando desse modo, compreender o exercício de sua prática pedagógica no que concerne ao saber, ao saber fazer, ao saber ser e ao saber conviver.

Afora os saberes e competências, os professores universitários precisam ser dotados de capacitações, tais como: adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação; características básicas como capacidade de buscar novas informações e saber lidar com elas, ter domínio de informática; produzir conhecimento e tecnologia própria para não depender sempre dos outros de forma a conduzir e preparar o educando para atuar na sociedade de modo competente e independente, dentre outras exigências.

Considerando essa realidade, a opção em investigar a presente temática decorre do nosso exercício na docência superior nas licenciaturas e bacharelados, no cenário acadêmico do Campus Professora Cinobelina Elvas – Universidade Federal do Piauí (CPCE/UFPI) de Bom Jesus-Piauí, perspectivando reflexões que apontem para os saberes e práticas pedagógicas da docência superior aplicáveis em diferentes situações de ensino, concretizando a movimentação dialética: ação-reflexão-ação.

Para a realização deste estudo, decidimos pela pesquisa qualitativa, adotando o método das histórias de vida. Utilizamos como instrumentos e/ou técnicas: o questionário, o memorial narrativo, a entrevista semi-estruturada (auto) biográfica, definindo como contexto empírico o CPCE/UFPI de Bom Jesus, sendo a amostragem intencional, já que optamos por investigar os saberes e práticas dos professores universitários,

O Campus Profa. Cinobelina Elvas, local onde exercemos as atividades de docência, oportunizou-nos o acesso às informações e, dessa forma, favoreceu a

concentração de esforços para a adoção das demandas investigativas que colaboraram com a investigação da nossa problemática, tendo em vista reforçar/ampliar as condições para a melhoria da qualidade do ensino nessa IES. O CPCE, portanto, facultou a criação de oportunidades que favoreceram a reflexão e outras iniciativas, como, por exemplo, a promoção de seminários, encontros, reuniões pedagógicas, cursos de extensão local e outras, necessários para que o professorado pudesse rever e repensar sua prática pedagógica, seus saberes docentes, enfim, como incentivo à sua formação continuada.

Neste caso, a pretensão é que o estudo se configure como espaço de reflexão acerca da docência superior na interface com os saberes e práticas pedagógicas, partindo-se do entendimento de uma práxis educativa que em seu desenvolvimento articula diversos saberes, habilidades e competências necessárias à ação docente. A investigação desenvolveu-se na perspectiva de discussão sobre a docência superior, em especial sobre o exercício dessa docência e seus necessários saberes, tais como: conhecimentos científicos específicos, conhecimentos didático-pedagógicos, além de outros requisitos como criatividade, autonomia, comunicação e cooperação.

A perspectiva, portanto, foi de elaboração de reflexões acerca do professor como protagonista da sua história, como um profissional que possui conhecimentos e os desenvolve constantemente e que, de forma gradual, vai construindo sua realidade profissional, na medida em que reflete, analisa e interpreta o seu fazer docente. Assim sendo, focalizamos a docência superior neste estudo, articulada com a mobilização dos saberes e práticas docentes; discutimos a problemática professoral do professor de ensino superior, notadamente no que diz respeito às fontes desses saberes e às competências necessárias a este ofício educativo.

Na busca de respostas para o problema e de compreensão do objeto desta investigação: a docência superior e suas articulações com a formação continuada, saberes e práticas pedagógicas, nos propusemos a dar respostas às seguintes indagações: Quais os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores do ensino superior do CPCE/UFPI de Bom Jesus-PI? Esta questão suscita e envolve outras indagações, como questões norteadoras do estudo, tais como: Qual a relação existente entre formação continuada e a construção de saberes docentes? Como se constroem os saberes do professor universitário? Em que medida as práticas

pedagógicas adotadas nas universidades pós-modernas, respondem as exigências do contexto? Qual o perfil do professor universitário?

Para direcionar e demandar nosso propósito investigativo estabelecemos como objetivo geral, investigar os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores do ensino superior do CPCE/UFPI de Bom Jesus-PI e a articulação desses saberes com o processo de formação inicial e continuada dos professores e, em decorrência, definimos os seguintes objetivos específicos: a) Traçar o perfil identitário dos professores interlocutores da pesquisa; b) Caracterizar a prática pedagógica dos professores, sujeitos desse estudo; c) Identificar os saberes mobilizados pelos professores colaboradores da pesquisa, bem como as fontes desses saberes; d) Analisar como os saberes docentes são significados, no contexto das práticas pedagógicas dos professores universitários .

Desse modo, para atender os objetivos previstos nesta pesquisa, apresentamos o presente relatório de pesquisa, em formato de um texto dissertativo com a seguinte estruturação: Introdução, seguida de três capítulos, considerações finais, anexos e apêndices, conforme descritos a seguir:

A **Introdução** expõe resumidamente o tema, o problema, justificativa da opção pelo objeto de estudo, os objetivos, a fundamentação teórica, a abrangência e relevância da pesquisa no âmbito pessoal profissional e social.

**O Capítulo I- O eixo metodológico: trajetória da pesquisa** - apresenta uma abordagem dos aspectos metodológicos da pesquisa, a natureza do estudo, assim como caracteriza a pesquisa narrativa, e demais aspectos inerentes ao seu desenvolvimento. Inclui, ainda, aspectos como: sujeitos, coleta de dados e materiais de produção dos dados, formato de análise dos dados, a trajetória da pesquisa e o encaminhamento analítico.

**O Capítulo II -- O eixo teórico: Docência universitária: práticas formativas, construção dos saberes e práticas pedagógicas** - aborda a fundamentação teórica, a reflexão realizada acerca do que dizem os teóricos sobre a docência universitária e suas articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas, traçando um texto buscou explicitar o processo de construção dos saberes que orientam a prática pedagógica universitária.

**O Capítulo III – Das narrativas de vida à construção da docência: analisando os dados da pesquisa** - descreve o eixo de análise dos dados da pesquisa. Explicita sua trajetória, partindo das narrativas de vida, da construção da

docência, descrevendo-as pela técnica de análise de conteúdo; faz uma leitura e análise dos dados narrativos.

Como finalização, o item Conclusões coloca em evidência aspectos relevantes sobre a temática, tanto sobre conhecimentos adquiridos, através das leituras e reflexões apresentadas pelos teóricos, quanto pelos resultados da pesquisa empírica, que enfatizam a importância da formação continuada de professores, como possibilidade de reforço e melhoria da qualidade do ensino, associado ao processo de construção dos saberes docentes, na academia e nas práticas do dia-a-dia. Logo, enfoca os saberes mobilizados na prática pedagógica, assim como coloca em realce o perfil do professor docente de nível superior e as práticas adequadas para o ensino na universidade, destacando que a concretização desta pesquisa viabilizou contribuir com a reflexão sobre docência superior, saberes e prática pedagógica como componentes singulares e significativos no ofício professoral, no âmbito do ensino superior.

*CAPÍTULO I*  
*O EIXO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA DA*  
*PESQUISA*

# **CAPÍTULO I**

## **O EIXO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

### **1.1 Notas Introdutórias**

A princípio afirmamos que ousamos investigar um objeto de estudo altamente desafiador, razão por que entendemos que bem comporta a escolha de uma metodologia que dê voz aos sujeitos do estudo, favorecendo a compreensão de seus percursos formativos e de práticas pedagógicas na docência universitária, justificando-se, por conseguinte, a decisão pela abordagem narrativa, tendo a história de vida como sua plataforma principal. Diante, então, do propósito central do estudo, este capítulo contempla as nuances que configuram o traçado metodológico que direciona a referida investigação.

### **1.2 O estudo e sua natureza**

Este estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, na Universidade Federal do Piauí. Pesquisa na acepção de que se trata de uma instância que se caracteriza como tarefa basilar de todos aqueles que se dedicam à compreensão da ciência e ao ofício de ensinar. Nesse sentido, reportamo-nos a Mills (1980) ao acrescentar que pesquisar é também uma arte. Logo, concebemos o pesquisador como o artífice da pesquisa, aquele que define as teorias do conhecimento e as concepções necessárias ao entendimento científico, objetivando propiciar aspectos relativos à metodologia/método, técnicas e instrumentos necessários à condução de processos investigativos.

A propósito desse enfoque inicial, passamos a registrar algumas notas sobre a configuração, instalação e funcionamento do Campus Prof<sup>a</sup> Cinobelina Elvas-CPCE/UFPI – de Bom Jesus – PI, criado a partir do projeto de expansão das

universidades federais, cujas atividades acadêmicas iniciaram-se a partir do segundo semestre de 2006. Os cursos oferecidos pelo referido Campus priorizam, em certa medida, as ciências agrárias, quais sejam: Bacharelado em Engenharia Florestal, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Bacharelado do Curso em Zootecnia, Licenciatura em Ciências Biológicas e o curso de Bacharelado em Medicina Veterinária, este último implantado a partir do primeiro semestre de 2007.

Tratamos neste capítulo das questões metodológicas que integram e direcionam o presente estudo que se inscreve na abordagem qualitativa, na modalidade narrativa no que concerne a sua processualidade. A propósito, Triviños (1987, p. 137) comenta:

[...] O processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de ser tal e é análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Para iniciarmos o presente traçado metodológico entendemos oportuno citar Marquez (2003) ao referir em sua obra, "Viver para Contar", que a vida, de fato, não é o que a gente viveu, e sim aquilo que a gente recorda, e como recorda para contá-la. Assim esse traçado efetiva-se na perspectiva de recordar para contar, e contar para extrair novas significações, como forma de re-significar a própria narrativa, detectando seus elos articulativos e os fios que a entrelaçam, aspectos que caracterizam a dialeticidade presente neste tipo de investigação, num constante e necessário "[...] ir e vir não linear, nem rigorosamente seqüencial" (BOZZETTO, 2000, p. 119).

Quanto à abordagem narrativa, conforme empregada no estudo, ela privilegia a compreensão dos valores, dos códigos e comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos, ao mesmo tempo em que possibilita um contato mais aprofundado com estes interlocutores, através das narrações, descrições, conversas, análises documentais e outras situações e/ou outras atividades individuais ou em grupos.

A compreensão é de que, ao longo da vida, vamos construindo nossas histórias individuais e coletivas nas dimensões pessoais e profissionais. Essas histórias revelam modos como ocupamos os espaços, assim como a forma com que

nos relacionamos com as atividades ou papéis que desempenhamos na sociedade, com o trabalho e com a arte ou ofício de educar e de ser professor.

Neste estudo, por conseguinte, privilegiamos um formato metodológico que utiliza o processo de interação dinâmica, presente na pesquisa qualitativa, entrelaçando método, técnica e procedimento de pesquisa, possibilitando perceber aspectos importantes que constituem o processo de rememoração, evidenciando a memória como algo singular. Neste sentido, registramos que no processo de formação profissional, as ações inerentes à pesquisa qualitativa narrativa configuram como instrumentos de grande importância em investigações de natureza científica, uma vez que possibilitam a re-visitação aos saberes professorais através de reflexões realizadas no processo de rememoração e das interações entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Para uma melhor compreensão a respeito da pesquisa qualitativa, numa abordagem vinculada às narrativas (histórias de vida), recorreremos às contribuições de Bolívar (2002, p. 175), ao fazer a seguinte consideração:

A pesquisa biográfico-científica possibilita compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais. Mais especificamente, permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação.

Assim, a percepção que se evidencia é que a utilização das narrativas de formação faz emergir um processo de reflexão sobre os trajetos de formação inicial e continuada do professor, o que, em geral, possibilita melhor compreender suas práticas pessoais e profissionais, constituindo-se, dessa maneira, como fator de formação e autoformação. Ou seja, a formação por ser esse processo que se configura como um *continuum* na vida do professor e a autoformação entendida no sentido de percepção das lógicas de apropriação e transmissão de saberes que produziu, adquiriu e intercambiou, ao longo da vida profissional, através de suas múltiplas e diversificadas aprendizagens.

A pesquisa narrativa, ao envolver relatos biográficos e histórias de vida, possibilita a formação e autoformação, pois conduz o sujeito a refletir sobre os percursos de vida desde a academia à vida profissional docente, oportunizando ao pesquisador compreender e viver/reviver seu processo de formação através das histórias narradas, das aprendizagens experienciais sobre a docência, pelas

narrativas de trajetória pessoal, escolar e profissional, no que se refere ao processo de construção docente no nível superior.

Bolívar (2002), a propósito, refere que a pesquisa qualitativa que utiliza os relatos biográficos recebe diversas denominações de acordo com a abordagem utilizada pelo pesquisador. Desse modo, considerando a importância das narrativas de vida no processo de autoformação, optamos pela utilização desta abordagem na operacionalização da nossa pesquisa. As diversas denominações da pesquisa qualitativa biográfica, bem como as razões que justificam a escolha dessa metodologia, explicitamos, de forma detalhada, nos tópicos, a seguir.

### **1.3 Tipologia: pesquisa narrativa**

Metodologicamente, o estudo está embasado em Souza (2006); Chizzotti (2003); Bolívar (2002); Triviños (1987); Bardin (1977); Franco (2005), entre outros, fundamentando-se em teoria que valoriza características do modo como as pessoas vivem, como compreendem e como solucionam seus problemas de ordem pessoal, social e profissional, como enfrentam e solucionam no dia-a-dia, no contexto em que estão inseridas, situações dilemáticas que emergem da prática pedagógica no seu fazer docente universitário.

Portanto, com vistas a apreender e compreender os sentidos e vivências dos professores, sujeitos desse estudo, bem como seus valores, costumes e personalidades inerentes ao seu fazer docente universitário, assim como sobre sua formação, saberes e práticas, adotamos a abordagem biográfico-narrativa como fundamento e orientação. E como recurso de produção de dados empregamos a rememoração e os registros das narrativas, das histórias de práticas pedagógicas vivenciadas, mediadas por processos reflexivos em que os professores possam elaborar e reelaborar seus percursos de vida, formação e atuação docente, pela escrita de memoriais de formação e pelas entrevistas.

Nesse sentido, ao discutir o trabalho de pesquisa no campo educacional, na perspectiva de analisar e compreender essas narrativas, acerca do processo de formação e autoformação dos sujeitos do estudo é, na verdade, como nos diz Souza (2006, p. 55):

[...] a abordagem biográfica e o trabalho com histórias de vida e narrativas de formação possibilitam um investimento na pessoa do professor, na sua dimensão profissional e na ampliação da organização escolar, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida. Memória, representações, histórias narrativas e voz. É a voz do professor que preciso ouvir e dela extrair considerações que me permitam compreender a gênese, aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente.

Empregar narrativas, como forma de reconstrução das experiências vividas no passado, pelos professores, sujeitos deste estudo, leva em conta o modo como esses sujeitos tecem as narrativas, quando relatam a sua participação e também sua atuação nos eventos e/ou experiências rememorados. Portanto, é no momento de produzir a narrativa que as lembranças se incorporam à história, o passado se cristaliza e os sujeitos dão novo significado às suas experiências num processo reconstrutivo de vida e de formação. As narrativas de vida contadas por quem as vivenciou apresenta as seguintes características: trabalha com a memória de forma seletiva; estabelece o cruzamento da vida pessoal com o contexto social, estabelece ligações com as relações exteriores ao indivíduo, valorizando sua própria história (SOUZA, 2006).

Logo, ao narrar, o sujeito transporta-se ao tempo histórico, apreendendo as estruturas de relações sociais e mudanças, operando-se num fenômeno tanto dinâmico como dialético, na medida em que essas estruturas e relações são colocadas em confronto, no decorrer do processo de investigação. Conclui-se, portanto, que esse é um processo caracterizado como histórico, dinâmico e dialético de formação e autoformação. Convém lembrar, a propósito, que o pesquisador não pode confirmar a autenticidade dos fatos narrados, uma vez que cabe ao narrador falar daquilo que considera importante do seu ponto de vista.

Do ponto de vista teórico, encontramos várias outras terminologias ou definições para o trabalho de pesquisa qualitativa, no contexto das narrativas ou histórias de vida, conforme o pensamento e definições apresentadas por estudiosos dessa temática, a exemplo de Souza (2006), Pineau (2010), Dominicé (2010), Nóvoa e Finger (2010). As histórias de vida, de acordo com Souza (2006), são também utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma meta-cognição ou uma meta-reflexão do conhecimento de si.

Pineau (2010) faz uma análise de diferentes trabalhos desenvolvidos com a abordagem biográfica, através da entrada na história de vida ao cruzar-se com o tempo, a memória, as lembranças, frente à diversidade da abordagem e aos tipos de vida abordados, evidenciando, neste entorno, quatro categorias: a biografia, que é o escrito da vida do outro; a autobiografia, que expressa o escrito da sua própria vida; os relatos orais; e as histórias de vida. Neste sentido, utiliza a denominação, abordagem biográfica.

Dominicé (2010) define sua abordagem como biografia educativa. Josso (1991) trabalha com denominação biografia formativa, afirmando que o sujeito não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pela experiência.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), a abordagem biográfica e a abordagem autobiográfica das trajetórias de escolarização e formação, entendidas como processo formativo e auto-formativo, através das experiências dos atores em formação, constituem estratégias adequadas e férteis para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação, considerando que as histórias de vida e o método autobiográfico, integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia de que “ninguém forma ninguém” e que a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Reafirmamos, desse modo, que a nossa pretensão foi desenvolver um estudo inscrito nos parâmetros da pesquisa qualitativa narrativa, baseado em relatos de histórias de vida dos educadores-professores, deixando claro que a perspectiva dessas narrativas autobiográficas não se volta tão somente para uma reconstrução do passado, mas, igualmente, para uma visão reflexiva e reconstrutiva da ação de ser professor/educador, com o entrelaçamento dos saberes da experiência profissional dos interlocutores. Assim sendo, é como afirma Abrahão (2004, p. 220), ao referir-se à narrativa, enquanto vertente metodológica:

[...] uma estrutura central no modo como os humanos constroem o sentido. O curso de vida e identidade pessoal são vividos como uma narração. Nessa perspectiva, o entendimento é de que a orientação biográfico-narrativa configura-se como uma metodologia compatível com o propósito do presente estudo, por compreender que esta orientação pode articular os processos formativos do ponto de vista

de quem se forma e de sua própria trajetória profissional, uma vez que esta orienta a formação, e é entendida como etapa de mobilização e desenvolvimento de experiência, pois o relato autobiográfico que um professor faz de seu processo formativo e de sua prática pedagógica pode converter-se num meio viável de se estabelecer vínculos mais estreitos entre vida e formação.

Reiteramos, portanto, que a investigação narrativa é uma metodologia apropriada a estudos que necessitam captar o histórico ou o progressivo desenvolvimento de como algum fato e as circunstâncias de seu acontecimento exercem influência sobre o indivíduo. Uma de suas características é prover dados originados da memória e da percepção do sujeito que têm relação com os fatos referentes ao que se está desenvolvendo. A narrativa, nesta ótica, auxilia o pesquisador a compreender como as pessoas (no caso desse estudo, os professores) alcançaram o lugar onde hoje estão, em termos profissionais, entendendo como esse fenômeno ocorreu, qual o percurso, qual a trajetória, como evoluiu, enfim, como e em que circunstâncias transcorreu seu acesso à docência superior, bem como define sua permanência nesse nível de ensino.

Para captação dos dados narrativos, isto é para sua produção, empregamos três tipos de instrumentais: a) o questionário; b) o memorial de formação e c) a entrevista semi-estruturada. O questionário como instrumento de produção de dados, que, segundo Richardson (2008), apresenta como principal vantagem a possibilidade de coletar informações de várias pessoas simultaneamente em tempo relativamente curto (Apêndice E). O memorial, enquanto arte de por em movimento a memória, foi elaborado segundo orientação fornecida a cada interlocutor da pesquisa, em forma de roteiro contendo os principais aspectos a serem abordados, podendo ser acrescidos de outros que os sujeitos achassem importantes mencionar (Apêndice G). Para efetivação da entrevista empregamos a modalidade semi-estruturada, conforme Lakatos e Marconi (2001) e outros, por ser viável na investigação, de temas complexos, favorecendo, tanto ao investigador quanto ao sujeito-colaborador (Apêndice F).

#### **1.4 Cenário da pesquisa**

Nesta parte do estudo, apresentamos uma breve descrição sobre o contexto onde foi realizada a pesquisa, tendo em vista o universo espacial, com suas

características regionais, físicas, sociais, econômicas e culturais, que de uma forma ou de outra, estão relacionadas com nosso objeto de pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Bom Jesus, mais precisamente no Campus Prof<sup>a</sup> Cinobelina Elvas, se se considera seu espaço institucional em uma visão macro e, mais particularmente, dizemos que seu lócus micro-espacial compreende os cursos de Medicina Veterinária, Bacharelado em Engenharia Florestal, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Bacharelado do Curso em Zootecnia e Licenciatura em Ciências Biológicas do referido Campus.

#### 1.4.1 O município de Bom Jesus

O município de Bom Jesus está localizado no sul do estado do Piauí a uma distância de 643 km de Teresina, capital do estado. O município teve sua emancipação política no dia 15 de dezembro de 1938, conforme consta nos registros, dos arquivos da Prefeitura Municipal. De acordo com dados do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009), a população da cidade de Bom Jesus está estimada em 20.511 habitantes (Figuras 1 e 2).



Figura 1 – Igreja Matriz do Bom Jesus  
Fonte: Arquivo E. Amorim



Figura 2 – Vista aérea de Bom Jesus  
Fonte: Arquivo E. Amorim

A economia do município está ligada à produção agropecuária, que contribui de forma significativa para a economia do Estado sendo que a produção de grãos (soja, arroz milho e outros) em grande escala, assim como a criação de gado, e outras atividades que envolvem produção e agronegócios fazem com que essa

região seja considerada como importante pólo econômico e de desenvolvimento do estado do Piauí (Figuras 3 e 4).



Figura 3 – Agricultura: produção de grãos.  
Fonte: Arquivo E. Amorim.



Figura 4 – Pecuária: criação de gado.  
Fonte: Arquivo E. Amorim.

A cidade de Bom Jesus está situada às margens do rio Gurguéia, região denominada Vale do Gurguéia, que possui um lençol hídrico formado por quatro grandes bacias artesianas onde, de acordo com Reis (1995, p. 92), “encontra-se a maior bacia artesianas do mundo, segundo dados extraídos dos estudos realizados pelas empresas contratadas pela SUDENE” (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste). Os poços artesianos jorantes, em princípio, perfurados pelo DNOCS, Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, para a execução do seu projeto de irrigação, são hoje utilizados, também, como atração turística da região, além de ter uma água potável da melhor qualidade, conforme pesquisas realizadas por uma equipe francesa de estudiosos na área, contratada pela SUDENE (Figuras 5 e 6).



Figura 5 – Rio Gurguéia  
Fonte: Arquivo E. Amorim



Figura 6 – Poço Jorrante  
Fonte: Arquivo E. Amorim

No campo educacional a cidade está bem servida em termos de educação superior e caracteriza-se como pólo que atende a todos os municípios circunvizinhos assim como a toda região sul do estado e de outras regiões. Abriga duas universidades públicas: A Universidade Estadual do Piauí – UESPI (Figura 7) e a Universidade Federal do Piauí – UFPI (Figura 8) e mais duas faculdades particulares: Faculdade Anhanguera e Escola Técnica Camila Vargas- EADECON, que oferecem cursos na modalidade presencial e a distância.



Figura 7 - UESPI – Campus Bom Jesus- PI  
Fonte: Arquivo E. Amorim



Figura 8 – UFPI – Campus Bom Jesus-PI  
Fonte: Arquivo E. Amorim

#### **1.4.2 O Campus Prof<sup>a</sup>. Cinobelina Elvas**

A propósito desse enfoque inicial, passamos a registrar sobre a configuração, instalação e funcionamento do Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE) da UFPI em Bom Jesus, criado e implantado a partir do projeto de expansão das universidades federais, cujas aulas e demais atividades acadêmicas iniciaram-se no segundo semestre de 2006, mais especificamente, em 13/11/2006 (Figuras 9 e 10). Entretanto, sua inauguração oficial ocorreu somente no dia 14 de novembro de 2007, em ato solene presidido pelo Magnífico Reitor Luís Santos Júnior, no momento, também, presente o Ministro da Educação, Fernando Haddad (Figura 11).

No início do funcionamento do Campus, este contava com 45 professores recém-concursados e um total de 250 alunos, distribuídos nos diversos cursos oferecidos pela IES, quais sejam: Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Engenharia Florestal, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em

Zootecnia e Bacharelado em Medicina Veterinária, este último implantado a partir do primeiro semestre de 2007.

Atualmente a infra-estrutura acadêmica é composta por amplas salas de aulas climatizadas, biblioteca, laboratórios e campos experimentais. Em termos físico-espaciais dispõe de amplos e modernos prédios, com moderna arquitetura, sendo que algumas das instalações encontram-se em construção, em fase de conclusão.



Figura 9 – Campus Cinobelina Elvas  
Fonte: Arquivo E. Amorim



Figura 10 – Administração de Ensino  
Fonte: Arquivo E. Amorim



Figura 11- Inauguração do Campus CPCE  
Fonte: Arquivo E. Amorim.

No decorrer desses três anos de funcionamento, o CPCE teve um aumento significativo e de forma acelerada, em todos os aspectos: atualmente tem um corpo docente composto por 93 (noventa e três) professores com um excelente nível de qualificação, distribuídos nos diferentes cursos, sendo 47 (quarenta e sete) doutores, 23 (vinte e três) doutorandos, 20 (vinte) mestres, 01 (um) mestrando e 02 (dois) especialistas. Na verdade, o CPCE dobrou seu quadro profissional administrativo,

contando hoje com 21 (vinte e um) servidores do quadro efetivo. O número de alunos foi multiplicado aproximadamente em cinco vezes, conta, atualmente, com 1279 (mil e duzentos e setenta e nove) alunos.

Num curto espaço de tempo, menos de 04 (quatro) anos, a estrutura física ampliou-se exponencialmente, ganhando edificações novas, modernas, pode-se dizer arrojadas em termos arquitetônicos. Foram construídos prédios para todos os cursos oferecidos. Conta, pois, com amplas salas de aula, gabinetes para professores e dependências para funcionamento da parte administrativa e de apoio do referido Campus. Dispõe de 01 Auditório, com capacidade para 250 pessoas. Salão Nobre, Mini-Auditório, Biblioteca, Laboratórios, Espaço de Convivência, Restaurante Universitário, entre outras dependências. A estrutura físico-espacial do CPCE, que revela o volume de ampliações por que tem passado, é fato que favorece melhores condições de trabalho e de estudo para alunos professores e servidores do Campus.

As figuras a seguir, ilustram algumas das instalações do CPCE, conforme citadas, quais sejam: o laboratório de informática (Figura 12) e um dos laboratórios de pesquisa. (Figura 13).



Figura 12- Laboratório de informática  
Fonte: Arquivo E. Amorim



Figura 13- Laboratório de pesquisa  
Fonte: Arquivo E. Amorim

O Campus Prof<sup>a</sup>. Cinobelina Elvas, em certa medida, tem vocação para as ciências agrárias, por serem estas as atividades econômicas regionais, pela localização geográfica e porque, na verdade, caracterizam a vocação daquela região, haja vista ser o município o maior produtor de soja do Piauí (Nordeste), estes agentes justificam, portanto, que o Campus oferece os seguintes cursos: Bacharelado em Engenharia Florestal, Bacharelado em Engenharia Agrônoma,

Bacharelado do Curso em Zootecnia, Licenciatura em Ciências Biológicas, e também, o curso de Medicina Veterinária, já mencionados, anteriormente.

A razão da prioridade da oferta de cursos nas áreas das ciências agrárias está ligada às atividades agropecuárias desenvolvidas na região tais como a criação de rebanhos bovinos, ovinos, caprinos e suínos. No aspecto de produção agrícola sobressai o cultivo, em larga escala, com o auxílio de modernas tecnologias, de grãos como soja, arroz, milho, entre outros, para exportação e consumo local.

O CPCE, apesar do pouco tempo de sua criação, e quando completava apenas dois anos de funcionamento, já teve aprovado e mantém em funcionamento um curso de pós-graduação em solos, em nível de mestrado, já tendo ocorrido a primeira defesa e, contando hoje com 21 (vinte e um) mestrandos. Também já foi aprovado outro curso: o de Mestrado em Fitotecnia, para o qual já está se realizando o processo de seleção para compor a primeira turma, dessa área. Através desses avanços, constatamos o que o Campus Profa. Cinobelina Elvas vem crescendo e se desenvolvendo a cada semestre, em todos os aspectos, seja no aspecto acadêmico-funcional, seja no seu quadro profissional (recursos humanos), seja na estrutura físico-espacial.

### **1.5 Interlocutores do estudo**

O corpo docente, do CPCE/UFPI, é composto por 93 (noventa e três) professores, bem qualificados nos conhecimentos específicos, entretanto, considerando-se que majoritariamente esses professores, por terem como formação na graduação o bacharelado, não possuem uma formação didático-pedagógica, que os auxiliem no seu fazer docente, considerando-se, inclusive, que, para a maioria deles, esse é o primeiro emprego e outros iniciaram a sua carreira docente no magistério superior, justamente a partir da instalação do referido campus, o que nos leva a constatar que também lhes falta a experiência profissional o que, segundo os estudiosos do assunto docência superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 1998), a falta de conhecimentos didático-pedagógicos dificulta a sua prática docente, também nesse grau de ensino.

Para iniciar o estudo, realizamos uma reunião com a equipe de professores, para apresentação do nosso projeto, para discutir a relevância do estudo e solicitar a

participação dos interessados (Figuras 14 e 15). Surpreendemo-nos com o grande interesse e adesão demonstrados pelo grupo, naquele momento.



Figura 14—Reunião com professores do CPCE.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 15 - Reunião com os professores do CPCE.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Assim, para chegar à definição dos sujeitos, inicialmente, aplicamos o questionário a todos os professores a fim de traçar o perfil identitário de todo o professorado do campus. Em seguida, de posse dos dados do questionário, definimos um grupo de professores a fim de participarem no presente estudo, na condição de sujeitos, o que totalizou 18 (dezoito) professores, correspondendo a uma amostragem de 19,3% do corpo docente do CPCE. Esses professores mostraram-se bastante solícitos para contribuir como sujeitos do estudo, e até realizaram algumas atividades relativas ao estudo, entretanto consideramos essa amostragem grande, pois dificultaria a análise de conteúdo das narrativas. Assim sendo, optamos pela amostragem composta por 7 (sete) sujeitos, definindo como critério para seleção dentre eles, os que tivessem maior tempo de experiência na docência superior. Esses 07 (sete) professores oficialmente integram o estudo como interlocutores da pesquisa, os quais, para fins de identificação na fase de análise, receberam a seguinte denominação: **P1** (Professor Um), **P2** (Professor Dois) e, assim, sucessivamente até totalizar 07 (sete) professores. Nesse sentido, com o propósito de garantir o anonimato, utilizamos cognomes, correspondentes à ordem da aplicação dos questionários e, tendo o cuidado de não mencionar os nomes dos interlocutores da pesquisa, em nenhuma das citações. Optamos por manter o sigilo dos nomes dos docentes visto que, conforme Lüdke e André (1986, p. 50):

[...] para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida. Na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a relação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida.

A faixa etária dos professores interlocutores está compreendida entre 29 e 38 anos, o que caracteriza um grupo jovem e, que acrescentamos, bem qualificado. Desse grupo, 03 (três) são doutores, 02 (dois) doutorandos, 01 (um) mestre e 01 (um) especialista. No cômputo geral, 03 (três) são portadores de bacharelado, 03 (três) são licenciados e 01 (um) possui o bacharelado e a licenciatura. Caracteriza-se, como um grupo qualificado, em termos de formação acadêmica inicial e continuada, como ilustramos no Quadro 1, a seguir:

SUJEITOS DA PESQUISA						
Nome Fictício	Gênero	Idade	Origem UF	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência	Pós-Graduação
Prof. 1	M	30 anos	PI	Licenciatura em Química	10 anos	Ms. em Licenciatura em Química Dr. em Engenharia de Materiais (em andamento)
Prof. 2	M	29 anos	MA	Bacharel em Medicina Veterinária	6 anos	Esp. Anatomia Comparada; Ms. Anatomia; Dr. Ciências.
Prof. 3	M	31 anos	MA	Bacharel em Medicina Veterinária	5 anos	Ms. Ciência Animal; Dr. Ciência Animal (em andamento)
Prof. 4	M	36 anos	PB	Licenciatura em Física	6 anos	Ms. Meteorologia
Prof. 5	F	36 anos	PI	Bacharel em Computação	7 anos	Esp. em Análise de Sistemas Docência do Ensino Superior Área: Computação.
Prof. 6	F	39 anos	SP	Bacharelado e Licenciatura em Química	9 anos	Ms. Ciênc. Biológicas - Bioquímica; Dra. Ciências Biológicas – Bioquímica.
Prof. 7	F	37 anos	PI	Licenciatura Plena em Matemática	7 anos	Esp. em Coord. e Superv. Pedagógica; Ms. Engenharia Mecânica

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa.  
Fonte: Dados da pesquisadora.

O Quadro 1, contendo a caracterização dos interlocutores mostra que, quanto ao gênero, 3 (três) são do sexo feminino e 4 (quatro) são do sexo masculino. Em relação à faixa etária, 2 (dois) estão entre 29–30 anos, 1 (um) entre 31–35 anos e 4 (quatro) entre 36 -39 anos de idade. Quanto ao tempo de Magistério e tempo de experiência como professor de ensino superior, há uma variação entre cinco e dez anos.

Quanto ao Estado de origem, os professores sujeitos da pesquisa vieram de diversos Estados tais como: 2 (dois) do Maranhão, 1 (um) da Paraíba, 2 (dois) do Piauí, e 1 (um) de São Paulo, sendo que sua formação inicial e/ou continuada realizou-se em diversas universidades, dos distintos estados da federação, tais como: UFPI, UFRPE, UFC, UFPB, UEMA, UFV, UFCG, UFMG, USP, UNESP, UESPB, FAP, UNIFCOB, FACID e UESC, fato que consideramos de muita contribuição para uma análise mais abrangente sobre aspectos relacionados à formação docente, saberes e práticas pedagógicas, dentro do contexto regional e nacional.

## **1.6 Coleta de dados**

Essa etapa “pressupõe a organização criteriosa da técnica e da confecção de instrumentos adequados de registro e leitura dos dados colhidos no campo da investigação (CHIZZOTTI, 2003, p. 51). Nesse sentido, selecionamos 3 (três) instrumentos/técnicas de coleta de dados, que são descritos a seguir: 1) o questionário; 2) a entrevista semiestruturada; 3) o memorial narrativo de histórias de vida.

Segundo Bolívar (2002, p. 177), pode-se utilizar "informações, notas de campo, diários, entrevistas, relatos, escritos autobiográficos, outros documentos pessoais ou do centro escolar, como currículo pedagógico ou portfólio", para produzir dados em pesquisas qualitativas. Nesse sentido acrescenta:

As histórias de vida em suas diversas modalidades implicam um processo reflexivo de explicitação e apropriação (autoria) dos conhecimentos (normalmente práticos), estabelecendo um equilíbrio de competências e demandas. Reconhecer o adquirido significa, então, tomar consciência do já conhecido, explorando sua identificação e aceitação. Refletir sobre experiências significativas (quer se trate de experiências formativas ou de incidentes críticos

personais ou profissionais) pode possibilitar assumi-las, controlá-las como práticas do passado que chegaram a constituir-se em hábitos e ao mesmo tempo revelar dimensões que devam ser mudadas. (BOLÍVAR, 2002, p. 178).

Outra razão pela qual optamos pela técnica biográfico-narrativa, para a realização desse trabalho, é devido à utilização do modelo dialógico mais apropriado nas histórias de vida profissional conforme Bolívar (2002, p. 182). Logo, a dinâmica relacional e peculiar à pesquisa, no seu movimento interativo, possibilita uma situação heurística de comunicação viabilizando melhor compreensão do fenômeno sob investigação

A perspectiva foi que a presente proposta foi desenvolvida em duas etapas. A primeira constou da aplicação dos instrumentais de produção de dados (questionário, memorial, entrevista) junto aos professores do CPCE de Bom Jesus, integrantes da pesquisa, na condição de sujeitos. Enquanto a segunda etapa objetivou caracterizar, pela leitura e análise dos dados, a prática pedagógica dos docentes, sujeitos da pesquisa, identificando os saberes (origem inclusive) por eles mobilizados no exercício da docência universitária na mencionada IES.

Inicialmente, para demandar esta etapa, realizamos reuniões coletivas com todos os professores que se manifestaram favoráveis em colaborar com o estudo, nessas reuniões explicávamos sobre os instrumentais e suas finalidades. Num primeiro momento, como já anunciado, 18 (dezoito) professores apresentaram-se como prováveis sujeitos, mas em função de algumas exigências naturais da pesquisa o grupo ficou reduzido a 7 (sete) interlocutores (Quadro 1).

As narrativas dos professores foram fiadas, trançadas, tendo como instrumento orientador para provocamento e encaminhamento das reflexões o memorial narrativo dos professores, que se caracteriza por ser um documento pessoal no qual, cada interlocutor tem liberdade de expressão, através das narrativas orais das experiências vividas no decorrer de suas trajetórias nos caminhos da educação, seja como estudantes, seja como profissional docente, o que possibilita, dessa forma, espaço para reflexão, e autoformação. O memorial narrativo é um relato autobiográfico escrito, que favorece, também, a livre expressão, para empreender reflexões acerca dessas práticas no passado, ou no momento presente, favorecendo possível interpretação dessas práticas pela

revivência do passado, assim como pode, também, modificar o presente, se assim se fizer necessário.

A fim de proporcionar espaços para a produção das narrativas, na dimensão coletiva, utilizamos técnicas de grupo, que conforme Masetto (1998) “As práticas na formação do professor devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir seus saberes e os seus valores”. As narrativas coletadas em situações de entrevistas, assim como das atividades de grupo fornecem elementos que provocam reflexões acerca das práticas adotadas por eles, ou por seus mestres, na sua trajetória acadêmica, podendo dessa forma, ser consideradas como uma nova oportunidade, como uma prática de alteração do passado e do presente indesejados, para crer em novas possibilidades (Figuras 16 e 17).



Figura 16 – Coleta de dados: atividade em grupo.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 17 - Encontro com os interlocutores  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Com relação, ainda, ao Memorial, este representa um componente essencial das narrativas, compreendido como uma prática que pode alterar os fatos e que tem capacidade de resistir às situações postas, ou seja, os relatos dos professores podem trazer à existência, experiências e situações revividas, desejadas e/ou reelaboradas, caracterizando-se como experiências auto-formadoras. Dessa forma, a memória que é construída na relação com o outro (o pesquisador) que o estimula, no ato de rememorar, é considerada por Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 18), como “uma forma de os sujeitos (professores) poderem mudar, nas suas lembranças, aquilo que os incomoda e que talvez gostassem que tivesse sido diferente”.

### **1.6.1 Questionário**

Este instrumental caracteriza como uma interlocução planejada, criteriosa, que à luz da compreensão de Chizzotti (2003), consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, de forma sistemática, dispostas em itens, obedecendo a uma sequência organizada, e que tem como objetivo suscitar respostas dos informantes, seja verbalmente ou escritas, sobre determinado assunto. Para que a execução deste instrumento seja eficaz é necessário que o pesquisador tenha clareza das informações que busca, o objetivo da pesquisa, bem como das questões propostas. É caracterizado, pois, como instrumento de produção de dados, que, segundo Richardson (2008), apresenta como principal vantagem a possibilidade de coletar informações de várias pessoas simultaneamente em tempo relativamente curto. Assim, na perspectiva do presente estudo, o questionário escrito, contendo 22 (vinte e duas) questões fechadas, foi respondido por todo o grupo de professores do CPCE, cuja aplicação teve como finalidade principal, traçar o perfil desse grupo, principalmente, para captar, descrever e caracterizar os interlocutores da pesquisa.

### **1.6.2 Memorial narrativo: a arte de lembrar e narrar**

A memória é, pois, um componente essencial da narrativa. Trabalhar com a memória não se restringe apenas aos fatos vividos, mas tem o poder de ir além, para aquilo que poderia ter acontecido. Assim sendo, a memória pode ser encarada como uma possibilidade, como uma outra interpretação, que altera o passado e pode alterar também o presente, permitindo re-significar o momento atual. Processos rememorativos requerem a atividade de narrar. Esta atividade não é linear uma vez que por meio dela os sujeitos reelaboram suas vivências e podem propor novas possibilidades e novas alternativas, visto que a narração exige esforço de elaboração das experiências vividas pelos sujeitos, tornando concretas as histórias que tecem, as histórias que fiam e transformam em verdadeiros trançados e trançados memorialísticos dos quais é possível obter um tecido de padronagem singular, porque singular é cada sujeito e a história pertinente a esse sujeito.

As narrativas dos professores, coletadas em situações de entrevistas, de relatos escritos ou relatos orais, trazem para a discussão elementos que envolvem,

mobilizam e provocam reflexões acerca das práticas pedagógicas, adotadas, em nossa cultura educacional.

Optamos, então, pela autobiografia narrativa na condição de uma técnica que, além de descrever a trajetória de vida, pode ajudar a selecionar a busca de oportunidades particulares de desenvolvimento profissional, cuja estruturação está centrada no passado profissional do professor, assim como no seu mundo pessoal.

A produção de narrativas, fenômeno que ocorre através de processos rememorativos não se caracteriza pela busca de acabamento, mas favorece múltiplas interpretações uma vez que permite uma variedade de sentidos atribuídos aos fatos, tanto por parte do sujeito quanto pelo pesquisador. A narrativa é, portanto, concebida como resultado da construção daquilo que o narrador e o pesquisador fazem juntos, no momento da produção dos dados, pois ela tem início a partir do relato oral do narrador e é concluída com o texto escrito do pesquisador. Portanto, as narrativas rememorativas dos sujeitos, assim como a análise que delas se pode fazer não devem ser vistas como verdades absolutas, mas como possíveis versões da realidade, uma vez que o pesquisador não tem condições de confirmar a autenticidade dos fatos. Nesse sentido, o importante é o ponto de vista de quem está falando.

### **1.6.3 Entrevista semi-estruturada**

A entrevista é um instrumento que propicia contato direto, face a face, entre o pesquisador e o entrevistado. A técnica da entrevista semi-estruturada, conforme Lakatos e Marconi (2001), torna-se viável na investigação, de temas complexos, favorecendo, tanto ao investigador quanto ao sujeito-colaborador.

O investigador, através desse tipo de entrevista dá liberdade de expressão ao entrevistado, viabilizando o surgimento de múltiplas e valiosas informações. O entrevistado, na sua condição de narrador, vai "puxando" e entrelaçando os fios das suas histórias de ontem e de hoje, na condição de ter se tornado um professor de ensino superior, o que permitirá melhor compreender os objetivos de estudo, assim como propiciará empreender uma leitura, seja na dimensão individual, seja na dimensão coletiva, dos processos formativos de cada professor-interlocutor e de todos conjuntamente.

## 1.7 Análise de dados

Para proceder à leitura e análise dos dados empregamos a técnica referenciada na análise de conteúdo, conforme Bardin (1977) e Franco (2005): técnica de investigação e de análise que envolve descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto nas narrativas dos interlocutores, entre outros teóricos, que apontam que esta técnica de análise consiste em desmontar a estrutura e os elementos de dado conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. Assim, a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas (de análise) das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

A análise dos dados está referenciada na análise de conteúdo de Bardin (1977), que é uma técnica de investigação e de análise que envolve descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto nas narrativas dos interlocutores pois entendemos que as manifestações do comportamento humano, suas formas de expressão, principalmente a expressão verbal, oral ou escrita, suas mensagens e enunciados são indicadores indispensáveis para revelar e, conseqüentemente, para a compreensão dos problemas ligados às práticas pedagógicas dos professores.

Assim sendo, em uma perspectiva de sondagem de opiniões colhidas, procuramos entre outros recursos, como procedimentos de coleta de informações e sondagem de opiniões, a análise de conteúdo, pois esta, de acordo com Franco (2005, p. 10), caracteriza-se como um instrumento valioso para orientar o estudo da comunicação oral, escrita e figurativa, nas tarefas de descrição, análise e interpretação das mensagens e enunciados emitidos por diferentes indivíduos ou grupos e que pode, igualmente ser empregada com finalidades de gerar inferências sobre dados verbais e/ou simbólicos que foram produzidos a partir de perguntas e observação de interesse do pesquisador.

Franco (2005), nesse sentido, compreende que as manifestações do comportamento humano, suas formas de expressão verbal, suas mensagens e seus enunciados são indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e também dos demais componentes que constituem o indivíduo como profissional e como pessoa humana, empregamos, entre outros

recursos, a análise de conteúdo, para orientar o estudo, descrição, análise e interpretação das mensagens emitidas pelos professores, através das informações colhidas via narrativas escritas. Essa autora, assim considera a análise de conteúdo:

[...] envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada, presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados. (FRANCO, 2005, p. 10).

### **1.8 A análise de conteúdo como técnica**

Para efetivar esta seção de análise de dados, como já anunciado, o fizemos tendo como apoio a técnica de análise de conteúdo segundo recomendam Bardin (1977), Franco (2005) que, no geral, descrevem a análise de conteúdo como a interpretação de um corpus abundante, multiforme e recheado de informações, a partir de leituras e releituras dos dados narrativos a fim de organizá-los e categorizá-los para bem proceder a referida análise. Na verdade, como afirmam Poirier, Clapier-Valladon e Raybant (1999, p. 107), “O problema reside precisamente em dar um sentido a este conjunto de fatos sem reduzir a riqueza das significações”.

Mediante esta concepção que fundamenta e dá apoio ao nosso olhar analítico-crítico sobre os achados da pesquisa, passamos a, de fato a empreender a referida análise com base no conjunto de dados formado pelo conteúdo dos questionários, dos memoriais, das entrevistas, a partir dos quais foi possível realizar as três fases requeridas pela análise de conteúdo, na perspectiva de Franco (2005) e Bardin (1977), quais sejam: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise compreende um contato primeiro com o material/documentos na perspectiva de um olhar e de uma análise preliminar sobre o conteúdo a ser analisado. Na concepção de Bardin (1977), esta fase é também denominada leitura flutuante. A leitura exploratória do material diz respeito às várias incursões que se faz junto aos dados, objetivando registrar impressões, inferências e observações acerca das narrativas dos interlocutores. Ainda não se trata da análise na sua exata dimensão e profundidade, correspondendo, portanto, à sua aproximação.

A interpretação propriamente dita caracteriza-se pela análise qualitativa das narrativas. Nesta etapa, quando de fato se consuma a análise de conteúdo, realiza-se o exercício da interpretação, da descoberta de tendências e convergências com os referenciais da pesquisa, aspectos que facultam a elaboração de uma consistente análise interpretativa dos dados que está se efetivando em consonância com as peculiaridades da análise de narrativas, assim consideradas: a) Aberta, ou seja, as categorias, eixos de análises ou unidades temáticas de análises não são previamente fixadas. Nesta acepção, a análise pauta-se nas regularidades constates das narrativas ou histórias de vida; b) O agrupamento dos dados não ocorre de forma automática; c) Trabalho duradouro, minucioso de análise que, por natureza, exerce a passagem delicada a uma síntese; d) Esta análise não comporta princípios rígidos, imutáveis e, ainda, em consonância com o plano organizacional dos dados, baseado na matriz categorial (ainda em caráter provisório) gerada pela leitura e primeiras aproximações dos dados da pesquisa.

Optamos, então, pelo processo categorial que justifica porque, segundo Minayo (1994), nos dá condições de apreender as determinações e particularidades que se manifestam na realidade empírica. Desse modo, em observância aos objetivos propostos e levando em consideração a aproximação com os dados obtidos, foram elaboradas categorias e subcategorias do estudo, conforme (Figura 18), a seguir:

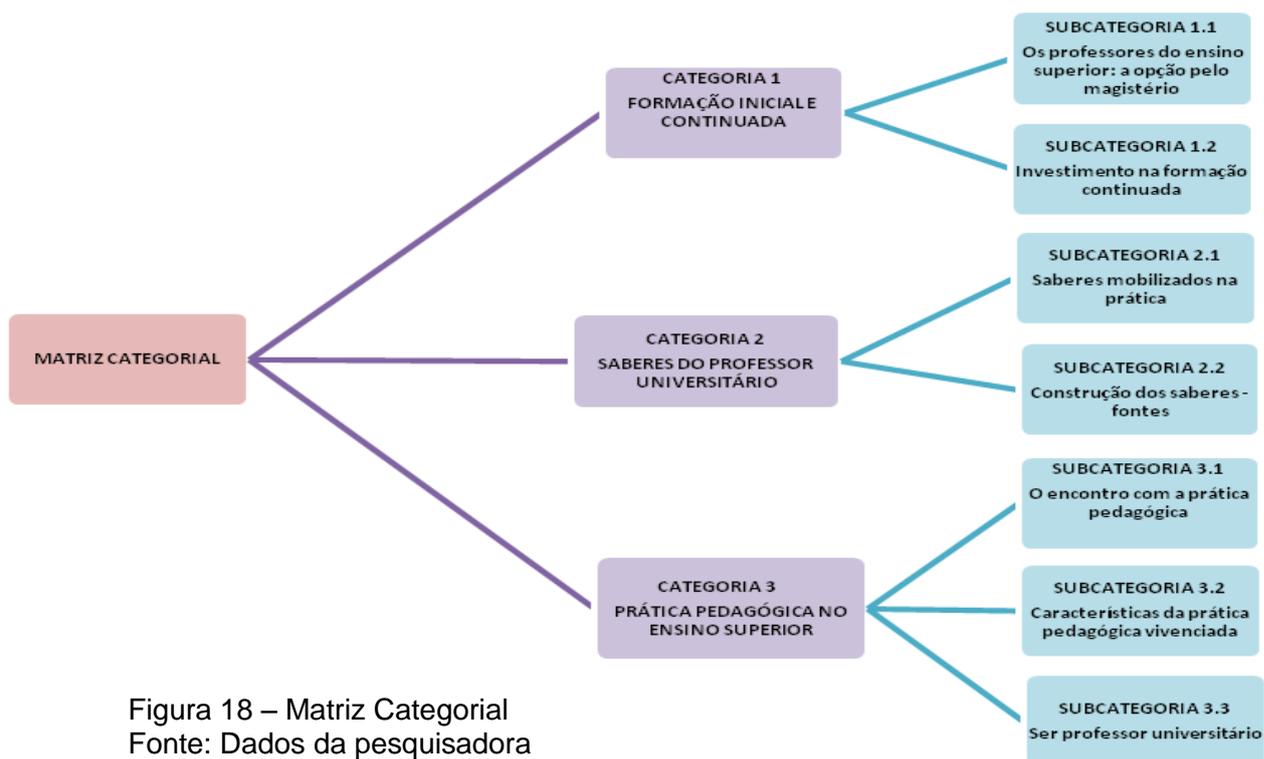


Figura 18 – Matriz Categorial  
Fonte: Dados da pesquisadora

Para desenvolver a presente etapa, começamos aplicando o questionário, para traçar o perfil identitário dos professores da Instituição de Ensino, lócus da pesquisa (somando um total de 93 professores, com qualificação conforme mencionada, no capítulo da metodologia), cuja formação acadêmica em nível de graduação são 75 (setenta e cinco) bacharéis e 18 (dezoito) licenciados. Dentre eles, 18 (dezoito) professores mostraram-se bastante solícitos para contribuírem como sujeitos do estudo; participaram dos encontros, narram suas histórias voluntariamente, suas trajetórias de formação e docência; entretanto, por exiguidade de tempo, consideramos essa amostragem grande, pois exigiria muito tempo para realizar a análise dos dados. Portanto definimos, de acordo com esses professores, pela amostragem composta por sete sujeitos, dentre eles, definindo como critério para seleção, aqueles que tivessem maior tempo de experiência na docência superior.

Quanto à sistematização dos dados, esta ocorreu constituindo-se em sequências, de idas e vindas junto a esses dados, inclusive mediante várias leituras e releituras dos dados, organizando uma grelha preliminar denominada Sistema de categorias e subcategorias: perfil do professor universitário, a prática pedagógica dos professores universitários; Saberes mobilizados na prática; Fontes dos saberes e forma de produção e/ou construção dos saberes docentes.

Para encontrar as respostas buscamos no conteúdo das narrativas dos professores e também usamos na entrevista semi-estruturada, as seguintes perguntas, referentes aos aspectos da formação inicial e continuada, bem como aos saberes docentes e práticas pedagógicas:

- 1) Na sua formação profissional, que experiências formativas, na academia, você considera mais significativas e que mais contribuem para o exercício na docência superior.
- 2) Para você o que significa ser bom professor universitário?
- 3) Quais os aspectos marcantes da sua prática pedagógica?
- 4) Que saberes você considera necessários à prática pedagógica na Universidade?
- 5) Como produz ou constrói os saberes necessários à prática pedagógica na Universidade?

6) Quais as fontes (origem) de produção ou construção desses saberes docentes?

Estes questionamentos norteadores do desenvolvimento da pesquisa, na produção de dados, serão contemplados e abordados detalhadamente no Capítulo III intitulado “Das narrativas de vida à construção da docência: analisando os dados da pesquisa”.

*CAPÍTULO II*

*DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PRÁTICAS  
FORMATIVAS, CONSTRUÇÃO DOS SABERES E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*

## CAPÍTULO II

### DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PRÁTICAS FORMATIVAS, CONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

#### 2.1 Notas Introdutórias

*A formação continuada deve alicerçar-se numa “reflexão da prática sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1991, p. 30).*

A investigação que realizamos, cuja tarefa foi investigar os saberes mobilizados na prática pedagógica de um grupo de professores que exercem a docência superior, está embasada nas idéias de estudiosos como: Behrens (2005), Brito (2006), Bolívar (2002), Contreras (2002), Guimarães (2004), Lima (2006), Masetto (1998), Nóvoa (1995, 1992), Pimenta e Anastasiou (2002), Rosemberg (1999), Tardif (2002) entre outros, que apresentam discussões acerca da formação de professores, saberes e docência superior, cada um na especificidade de sua linha teórica, as quais integram este capítulo.

Estamos convivendo e presenciando, neste início do século XXI, mais precisamente no decorrer de seu primeiro decanato, uma realidade histórico-social demarcada por inúmeras transformações científicas e tecnológicas que, se por um lado representa inquestionável progresso nos diversos quadrantes da comunidade social em geral, por outro lado, o lado da educação nos impõe grandes e diversificados desafios. A esse respeito, comporta citar os desafios sociais que envolvem a atividade humana, conforme denominados por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 98):

a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade da esgarçada das condições humanas traduzida na violência, na concentração de renda na mão de minorias, na destruição de vidas pelas drogas, pela destruição do meio ambiente, pela destruição da relação interpessoal, etc; c) sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho.

A realidade, como vemos, é desafiadora, cabendo, portanto, às instituições educativas, especialmente a universidade, e a seus professores, reexaminarem aspectos relacionados à formação dos professores e questões relacionadas à profissão, à prática pedagógica e aos fazeres e saberes nela implicados.

## **2.2 Sobre formação inicial e continuada de professores**

A formação de docente para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB nº 9394/96 admite que a base docente seja preparada nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, este, portanto, não se configurando estes como obrigatórios. Na verdade, o que se percebe no seio da referida normativa é uma significativa lacuna no que concerne ao campo formativo dos docentes para o ensino superior.

Assim, o entendimento mais concreto, nesse sentido, parte da convicção de que a construção de uma personalidade culturalmente direcionada para o exercício da docência não se realizará, tão-somente, por meio de experiências empíricas, carecendo, portanto, de validação conferida por um conjunto de conhecimentos e saberes peculiares ao ser professor. Como forma de reforçar esse entendimento, citamos Rosemberg (1999, p. 33) ao fazer a seguinte referência:

Hoje, apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico-científica em detrimento da comprovação formal da competência didático-pedagógica, em consequência disso, talvez, os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, tem exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico. Diante disso, não raramente recebem críticas dos seus alunos e dos seus pares, o que gera um clima de descontentamento em torno do processo de ensino e aprendizagem nas universidades.

Nessa perspectiva, entendemos que se lutamos pela construção da qualidade da educação, do ensino e de uma instituição comprometida com a cidadania, faz-se necessário repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial quanto à formação continuada, repensando-as frente aos saberes necessários ao exercício da profissão docente, às práticas mobilizadas no processo ensino-aprendizagem das instituições de educação formal, sobretudo na universidade. Assim concebidas, requer postular transformações e inovações necessárias ao processo educativo para oferecer à sociedade uma educação capaz de responder, de forma competente e eficaz, aos desafios postos e impostos pela contemporaneidade.

Quanto ao ensino superior a preparação dos docentes que atuam nas universidades ainda está voltada para a formação nos conhecimentos específicos de cada área, em detrimento dos saberes didático-pedagógicos e outros, também de extrema importância para o exercício da docência nesse nível de ensino, a exemplo dos saberes experienciais e profissionais. É necessário também que sejam repensados outros aspectos que se relacionam com a valorização e a profissionalização dos profissionais da educação em todos os níveis.

No contexto das políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos trabalhadores da educação sempre estiveram presentes, entretanto só nas últimas décadas é que os diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais e internacionais têm dado maior ênfase a esse tema, demonstrando preocupação com a problemática dos profissionais da educação e reconhecendo a necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização daqueles que atuam nesta área, no sistema educacional.

Nesse sentido, uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério pautada na concepção de uma educação como processo construtivo e permanente, de acordo com as propostas da Conferência Nacional de Educação, CONAE (2010), implica:

- a) Reconhecimento de especificidade do trabalho docente que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e a exigência de que se leva em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos professores.
- b) Integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos básicos articulados com a realidade social e

cultural, voltados tanto às exigências da educação básica e superior quanto à formação do cidadão.

- c) Favorecimento da construção do conhecimento pelos profissionais da educação valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante a participação em projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na educação básica.
- d) Garantia de implementação de processos que visem a consolidação da identidade dos professores.
- e) Fortalecimento e ampliação das licenciaturas e implantação de políticas de formação continuada de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), sobretudo nas instituições públicas de ensino superior, tornando-as um espaço efetivo de formação e profissionalização qualificada e de ampliação do universo social, cultural e político.
- f) Realização de processos de formação inicial e continuada dos docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento.
- g) Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos professores e estudantes.
- h) Promoção na formação inicial e continuada, de espaços para reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da cidadania e criatividade.
- i) Garantia de que na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação de aspectos constitutivos da formação de professores, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização à diversidade. O compromisso deve ser com o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, por meio de um currículo que favoreça a escolarização e estimule as transformações pedagógicas das escolas, visando a atualização de suas práticas, como

meio de atender às necessidades dos estudantes durante o percurso educacional.

- j) Instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores, em todas as IES.

A respeito da formação continuada, Candau (1996) levanta algumas questões, como por exemplo, desenvolve uma série de buscas, reflexões e pesquisas na perspectiva de construir uma nova concepção de formação, como reação à concepção “clássica”, focalizando três teses para sintetizar os principais eixos de investigação que vêm ganhando consenso entre os profissionais da educação. O primeiro eixo – O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; o segundo é a valorização do saber docente e o terceiro são os ciclos de vida dos professores.

Nessa perspectiva a formação de professores (inicial ou continuada) que também está imbricada com a construção do desenvolvimento profissional docente, deve ir além da preocupação com a preparação para o manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas, mas faz-se necessário a superação da dicotomia entre a formação no campo de conhecimentos específicos e a formação pedagógica, estrito sensu.

De acordo com Tardif (2008), um programa de formação de qualidade “deve instaurar, em sua organização e seu funcionamento, práticas e modalidades que favoreçam realmente a responsabilidade coletiva, a deliberação entre os formadores, a constituição e o trabalho da equipe-programa”. Ressalta ainda, a importância do desenvolvimento de discussões e a partilha de idéias entre os atores e os formadores para que possam refletir e trabalhar juntos, em seu projeto de formação.

A ideia é que os saberes e competências do professor devem superar a dimensão técnica da prática pedagógica, enveredando os caminhos de um novo paradigma de formação de professor, como um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação; visando, assim, também a construção da identidade profissional dos professores. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) afirma:

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que

facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

Partindo dessas reflexões chegamos à compreensão de que as instituições formadoras necessitam desenvolver programas que garantam a preparação dos professores para o exercício profissional docente. Para que isso aconteça é imprescindível que sejam mobilizadas políticas governamentais de formação docente eficazes e que as instituições façam revisão de seus objetivos, currículos e práticas pedagógicas adotadas, com vistas a atender as exigências impostas pelo contexto, para formar não apenas professores, mas também, formar pesquisadores e formar profissionais da educação.

### **2.3 Saberes orientadores da prática docente universitária**

Neste início de século, marcado pelo grande e rápido desenvolvimento científico e tecnológico, a sociedade exige da educação e dos educadores ações que respondam, com eficácia às necessidades desse contexto. Assim sendo, as instituições educativas têm por tarefa preparar os jovens para o mundo do trabalho, que exige deles novas competências, tais como: pensar, criar, conviver em equipe, propor soluções e outras competências e habilidades que sejam compatíveis com as novas configurações do processo produtivo, o que aponta para a necessidade de investimentos na formação continuada de professores.

A prática pedagógica em muitos casos, principalmente no curso superior, segundo Masetto (1998), vem se fundamentando em uma crença, até bem pouco tempo, inquestionável, cuja afirmação era: “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar, mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras, mostrar na prática, como se fazia”.

Atualmente os professores universitários, de acordo com Masetto (1998), começaram a se conscientizar de que a docência, assim como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. De modo especial, o exercício da docência no ensino superior exige saberes específicos, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas ao exercício de uma profissão. Exige isso tudo, afora outras

competências próprias, tais como: criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação. Exige, por conseguinte, que o docente saiba combinar imaginação e ação, capacidade de buscar novas informações; e saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio de recursos modernos da informática, capacidade de produzir conhecimento e tecnologia própria, saber usar recursos tecnológicos, colaborando com a promoção do desenvolvimento humano, social, político e econômico do país, e, ainda, desenvolver a crítica e saber desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe, com profissionais de sua área e também de outras.

Nesse sentido, para que as instituições educacionais estejam prontas para responder às exigências da sociedade contemporânea, faz-se necessário que as políticas governamentais se voltem para a educação e invista na formação de professores, de forma efetiva, com vistas a oferecer oportunidades de formação continuada a estes, que são os principais agentes no processo educacional para que, imbuídos de saberes e competências inerentes à profissão docente, possam atuar de maneira eficaz, no processo de transformação e/ou construção de uma sociedade mais justa, frente às demandas do contexto socioeducacional. A respeito dessa temática, Tardif (2002, p. 297) argumenta:

[...] os professores, em suas atividades profissionais se apóiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Desse ponto de vista o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; eles se servem, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências.

Os estudos em torno dos saberes docentes e da formação de professores evidenciam, de modo especial, a preocupação em discutir os saberes da experiência (objeto de estudo desta pesquisa), saberes que servem de base para o ensino, especificamente, saberes mobilizados por esses professores (na sala de aula, na gestão da classe, na socialização com os pares etc.). Em geral, este é o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, os quais são

oriundos de fontes diversas (formação inicial e contínua, das disciplinas ministradas, das experiências vivenciadas no estágio, da experiência profissional). Para uma melhor compreensão de como os professores mobilizam esses saberes, em sua formação e em sua atuação, é preciso ponderar acerca das dimensões entre saberes e práticas, é indispensável considerar também o conjunto de saberes que orientam suas ações e que constituem um saber da profissão, adquirido na e pela prática docente, construído por eles próprios. Assim sendo, esses saberes emergem de experiências acumuladas, em sua trajetória, ao longo dos anos. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 53), ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, constata que os professores valorizam muito a experiência em sala de aula, bem como consideram que os saberes experienciais são o fundamento de seu saber ensinar e, partindo dessa constatação, afirma:

[...]. A experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Dessa forma, consideramos a necessidade de se pensar, de forma mais acurada, sobre a prática pedagógica docente. Ressaltamos que, nesse sentido, esta pesquisa pretende colocar em discussão e em realce a importância dos saberes experienciais do professor universitário, partindo do pressuposto de que a prática profissional do professor se constitui num espaço privilegiado de construção e de reconstrução de saberes, ou seja, significa dizer que ter prática é ter experiência, é possuir saberes construídos na prática cotidiana de sua profissão. Nessa perspectiva, entendemos que o saber da experiência do professor é um saber construído progressivamente, por cada um, ao longo de anos de trabalho docente. Portanto é um saber complexo, que não se aprende nas universidades nem nos cursos de formação. Esses saberes são resultado da reflexão do professor sobre sua prática cotidiana conforme a história de vida privada e profissional de cada um.

A compreensão deste aspecto aponta para a necessidade de que haja iniciativas por parte das instituições formadoras, no sentido de intensificar oportunidades de formação continuada para os professores, ampliando espaços que

favoreçam a discussão, a reflexão, a pesquisa e o aperfeiçoamento dos docentes. Na verdade, sobre formação continuada dos professores que atuam no ensino superior, é como afirma Rosemberg (2002, p. 91):

[...] torna-se indispensável propiciar a quaisquer profissionais condições objetivas e subjetivas no sentido de facilitar a apropriação de informações atualizadas e pertinentes ao seu exercício profissional. No que se refere aos professores de ensino superior, isso é imprescindível, tendo em vista que os mesmos para produzir e socializar conhecimentos novos, devem, eles próprios, estar se apropriando de informações recentes com a finalidade de acompanhar a evolução da área em que atuam.

Converge, nesse sentido, para o que defende Nóvoa (1992) ao considerar que a formação continuada deve estar articulada, visando ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional, e também com o objetivo de buscar o desenvolvimento e a produção da escola como instituição educativa responsável por grande parte das questões ligadas à educação.

Levando-se em conta as concepções e práticas de formação contínua de professores, de acordo com o pensamento de Nóvoa (1992), fizemos um recorte e resumo das cinco teses por ele enunciadas, sobre a formação de professores em serviço, aqui explicitadas:

- 1) A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras;
- 2) Valorizar as alternativas de formação participada e de formação mútua;
- 3) Alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática;
- 4) Incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua;
- 5) Capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem.

Com base nas contribuições desses teóricos e nas observações e vivências no contexto educacional, emerge a compreensão acerca da importância de que sejam asseguradas aos professores, além de outras iniciativas, condições para que eles possam participar de cursos de curta duração, publicar seus trabalhos, realizar estágios em outras instituições, ministrar cursos de curta duração, participar e organizar eventos na própria instituição, para assim trocar informações e

experiências com seus pares, com vistas a atualização de conhecimentos, troca de experiências com colegas de sua área de atuação de outras instituições, enquanto aspectos que contribuem para o desenvolvimento de sua formação contínua; utilizar serviços e produtos de informação, apresentar suas produções científicas, dispor na instituição, de materiais informativos, tais como, livros, revistas, documentários, vídeos e outros recursos técnicos e tecnológicos, que auxiliem os professores a alcançarem a qualidade do seu trabalho e de suas produções na universidade.

#### **2.4 Docência no ensino superior: da construção dos saberes à prática pedagógica**

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI (1998), mostrando-se atualizada, adiantada no tempo inclusive, registra a missão da educação superior que aqui se transcreve como sistematizada por Masetto (2003, p. 16):

Docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomarem iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.

Tratar, pois, acerca da docência na universidade supõe debater também sobre competência pedagógica, e sobre os saberes, nas suas diversas modalidades, que integram o ofício professoral. Nesse sentido, o documento em referência assim percebe a missão precípua do ensino superior, como: prover a formação de pessoas altamente qualificadas, vislumbrando, entre outras finalidades, suprir as necessidades do momento e as futuras da sociedade.

Inclui, ainda, entre essas missões, o propósito de aprendizagem permanente do professor e dos futuros profissionais, implementação de pesquisa científica e do ensino e do aprender pela pesquisa, sem descuidar do princípio da interdisciplinaridade. Enfim, essas missões se voltam, ainda, para o reforçamento de vínculos entre educação e mundo do trabalho, o que requisita adequações curriculares, adoção de novos métodos pedagógicos e instituição/criação de novos ambientes de aprendizagens (MASETTO, 2003).

No que diz respeito a estes aspectos, há que se registrar que o campo da pesquisa educacional tem revelado, progressivamente, visível interesse pelo debate em torno da necessidade de refletir sobre a complexidade da tarefa de ensinar, bem como sobre a tarefa de ser professor, de compreender a prática pedagógica e suas implicações.

Assim sendo, questões sobre o professor, seu trabalho, seus saberes, sua formação, suas competências e também sobre o seu pensar e fazer profissionais, são temas recorrentes e importantes para a compreensão da mencionada temática, ressaltando-se aspectos relativos às trajetórias ao longo da carreira, buscando ampliar a visão sobre os desafios, dúvidas, incertezas e dificuldades vividas pelos professores no seu cotidiano no ensino superior como discutidas em teóricos como Enricone (2008); Grillo (2008); Morosini; Comarú (2009); Masetto (1998); Pimenta; Anastasiou (2002), nas suas produções acerca de docência superior.

O ensino na universidade caracteriza-se, por conseguinte, como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. Assim sendo, a tarefa de ensinar na academia requisita algumas disposições, algumas compreensões por parte de quem assume essa docência:

[...] a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico; b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) propor à substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 103-104).

Como percebemos pelas demandas elencadas, ser professor no ensino superior, considerando-se que, até agora, não se conta com uma formação específica para esse nível de ensino, requer não só um aporte de conhecimentos

peculiares à(s) disciplina (s), mas também um lastro mais amplo de saberes relativos ao campo pedagógico, peculiares ao ser professor, assim como espera que esse professor seja detentor de uma cultura geral e que conceba e pratique a pesquisa como um fenômeno articulado ao ensino interativo e participativo.

Ensinar na universidade, em função da complexidade que envolve o processo de construção/reconstrução do conhecimento, requerer a função de mediação pedagógica do professor, a disposição e a cooperação do alunado na busca de estudos diversificados e atinentes a seu campo de formação, a fim de resolver as situações desafiadoras propostas a esse nível de ensino. Faria (2008, p. 83), a esse respeito, reitera que “o ensinar e o aprender seguem uma nova direção, muito mais dinâmica, questionadora, participativa”.

Estudos que vem se realizando na contemporaneidade sobre a docência na universidade, significativa parte desses estudos, como aqui mencionados, tem se centrado na necessidade de mudanças ou de ressignificação das práticas pedagógicas no entorno da escola, do fazer docente. ou seja, apontam para a necessidade de um outro olhar, sobre o fenômeno educação, de um exercício reflexivo por parte dos professores para que a educação possa assumir o seu verdadeiro papel, frente às exigências e demandas da sociedade mundializada. Nesse sentido, a instituição educacional, no caso deste estudo, a universidade precisa criar espaços no seu interior, que possibilitem aos professores a oportunidade para o estudo, para o debate e para a reflexão sobre as práticas adotadas, assim como promover a troca de experiências entre os pares, fornecer os recursos necessários e fortalecedores da ação docente, visto que essas interações constituem uma das fontes de promoção a aquisição dos saberes docentes experienciais, que enriquecem e complementam a formação dos professores.

A despeito da realidade ora circunstanciada, a literatura que embasa este estudo reclama que, ainda hoje, em muitas faculdades e universidades brasileiras, não se tem consciência na prática, de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que o trabalho docente deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, com ênfase presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. é bem verdade que o papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem.

Implica, pois, considerar o exercício de uma prática pedagógica reflexiva, pelo alto grau de consciência reflexiva que propicia o sujeito acessar, pelo alto nível de consciência da práxis, ao modo de uma decisão abalada consciente de sua condição e papel a desempenhar como professor comprometido com o mundo circundante e com sua compreensão. Exige, assim, o exercício constante e reiterado da reflexão-ação-reflexão, seja de forma individual ou coletivamente. Ou seja:

Como uma dimensão da prática social mais ampla, a prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, sobremaneira, pelo trabalho coletivo entre sujeitos curiosos, inquietos e insatisfeitos com os resultados do seu próprio trabalho e que suspeitam que a diversidade do tempo é um ponto a explorar para enriquecerem a sua própria individualidade. A prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, enfim, pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos e/ou novas teorias. (CARVALHO, 2006, p. 14).

Nesta acepção, a prática pedagógica caracteriza-se, entre outras compreensões, como resultado dos saberes docentes acumulados na formação inicial e continuada dos professores, bem como de suas experiências vividas dentro e fora das instituições de ensino. Esses saberes, por conseguinte, estão relacionados com a formação de professores. Sabe-se que essa formação requer, além de conhecimentos específicos, a mobilização de vários tipos de saberes, quais sejam: saberes pedagógicos; saberes das disciplinas; saberes curriculares; e os saberes da experiência. Esses saberes são, conjuntamente, entendidos como “[...] um vasto leque de saberes com propósitos” (TARDIF, 2002, p. 66), como os saberes que formam a base de conhecimentos do professor (TARDIF, 2002; GAUTHIER; TARDIF, 1996; BORGES, 2004).

Acerca desses saberes que integram e marcam a prática pedagógica do professor vale acrescentar que, ao longo de sua vida e da vida prática profissional, os professores os constroem a partir de diferentes instâncias formativas, bem como em decorrência de experiências na profissão e até de experiências pré-profissionais. (BORGES, 2004).

A propósito, só para exemplificar, os saberes construídos na academia, durante a formação inicial, caracterizam-se como base de uma formação profissional apesar de que estes, por si sós, não são suficientes para assegurar as competências necessárias ao complexo exercício profissional docente. Segundo

Guimarães (2004) “a formação inicial pode ter maior importância para o novo professor nesse processo de aprender e aperfeiçoar a profissão, na medida em que contribui para que ele desenvolva conhecimento e atitudes, mesmo que sabidamente iniciais, para problematizar a realidade, intervir e avaliar a própria atuação”. Lima (2006, p. 35), entre outras considerações, pertinentes a essa questão, afirma que “[...] o mundo atual requer um novo tipo de profissional, cujos saberes sejam polivalentes e, sobretudo, amplos e sólidos, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica”.

Nesse sentido, consideramos que a prática pedagógica resulta, dentre outros, dos saberes docentes acumulados na formação inicial e na formação continuada dos professores, bem como de experiências vividas dentro e fora das instituições de ensino. A plataforma se constitui por saberes, oriundos de fontes diversificadas, notadamente, dos percursos de formação, inicial e continuada; da história experiencial docente; das experiências de pesquisa; do corpo disciplinar, que é a matéria concreta de seu contexto de ensino, a exemplo de outras fontes. Assim evidenciada, a temática revela a idéia de que existe um saber que embasa as diferentes ações no que concernem ao ser professor e ao saber ensinar, logo cada saber específico vai fortalecendo as bases do ensino e da profissão e marcando, enriquecendo e diferenciando a prática pedagógica. Esses saberes, na verdade, é que vão dando suporte ao professor para acessarem à sua autonomia profissional, mediante uma prática pedagógica que responda a níveis de competência cada vez mais elevados, por ser ela própria o espaço particular da edificação dos saberes e das competências docentes (BORGES, 2004).

Ilustrativamente, cabe fazer a seguinte alusão: no início de sua obra, intitulada "Como pensamos", Dewey (1979) nos diz que é difícil dizer a alguém a maneira exata de pensar, mas que reconhece que há maneiras melhores que outras de se conduzir pensamentos e ações, para tanto, o autor em referência, acentua que todo aquele que tem a exata compreensão das melhores formas de pensar, inclusive tendo consciência porque são os melhores, e assim mudará, se quiser (se assim desejar), as suas próprias maneiras de agir, de trabalhar, até que se tornem mais eficientes, isto é, até que possa melhor executar o trabalho de que é mais capaz o pensamento do que qualquer outra operação mental.

Considerando-se que ensinar e aprender são duas ações, duas faces da mesma moeda, emerge daí a compreensão de que, o processo de aprendizagem do

aluno reflete, em grande medida, o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, seja no ensino superior, seja em outras instâncias. Vale dizer que esses dois processos são dialéticos e nessa dialeticidade vão ocorrendo transformações junto aos professores e aos alunos, acerca de seus pensamentos e de suas crenças, em torno do papel do aluno e do professor. Para provocar este processo dialético de transformação, sobretudo no ensino superior, o docente deve conhecer o estado atual de desenvolvimento de seu alunado, quais são suas preocupações, interesses e possibilidades de aquisição, compreensão e de ressignificação do conhecimento científico.

Nesta perspectiva reforçamos a convicção da necessidade de conhecimentos didático-pedagógico pelos professores, pois não basta que se fortaleça apenas do aporte de conhecimentos específicos, para garantir uma atuação eficaz na execução de sua prática pedagógica, pois esta não é uma tarefa tão simples, como muitos pensam, pelo contrário, é por demais complexa e por isso exige uma preparação que contemple o saber, mas também o saber-fazer e ainda o saber ser e conviver colegiadamente.

Como encaminhamento conclusivo deste item, reforçamos, nesse sentido, que nosso olhar investigativo, no presente estudo, procura fazer uma ponte entre a pesquisa e o ensino como espaços que viabilizam a reflexão sobre a formação e a prática pedagógica, ambas consideradas, cada uma na sua dimensão, pontos de partida e de chegada das reflexões teórico-metodológicos empreendidas neste estudo.

Desse modo, sendo os saberes experienciais, aliados às práticas professorais do docente universitário, o principal objeto desse estudo é pertinente comentar, de forma específica, sobre as competências profissionais necessárias a esse exercício na universidade com fundamento em Masetto (1998); Pimenta e Anastasiou (2002); Vieira e Mignot (2009) e outros.

Masetto (1998; 2003) a esse respeito menciona que a docência superior é um ofício exigente que requer competências específicas e um aperfeiçoamento contínuo, articulados com a pesquisa e com a produção do conhecimento, bem como capacidades para “[...] saber exercer sua profissão voltada para promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país” (MASETTO, 2003, p. 15). O autor tece considerações sobre essas competências exigidas do professor na

docência universitária, conforme seja sua área de atuação, reitera que ele seja portador de competências, tais como:

- a) domínio de conhecimentos básicos e experiência profissional de campo, e também, que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados freqüentemente, através de participação em cursos de aperfeiçoamento, especializações congressos, simpósios e intercâmbio com especialistas e, que domine uma área de conhecimento específico pela pesquisa;
- b) domínio na área pedagógica, em especial no que aponta para quatro grandes eixos do processo de ensinar e de aprender, tais como: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem; o professor como conector e gestor do currículo; a compreensão da relação professor-aluno no processo; e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.
- c) exercício da dimensão política, na condição de cidadão, o professor deve estar aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, para as transformações, evoluções e mudanças neste âmbito. Deve estar a par das novas formas de participação, das novas conquistas, dos novos valores emergentes, das novas descobertas, das novas proposições, que direta ou indiretamente afetam seu campo de atuação.

Assim sendo, o exercício da docência universitária, principalmente no contexto atual, apresenta-se como uma tarefa bastante complexa, desafiadora, que exige dos profissionais, além de conhecimentos específicos da sua área, conhecimentos didáticos e tecnológicos, uma participação ativa na sociedade, uma abertura às inovações e, ainda, ter compromisso com a educação, com as mudanças, bem como, com a melhoria do educando, como cidadão e como pessoa humana. Sobre essa temática, complementando as idéias dos estudiosos, aqui apresentadas e discutidas é pertinente e significativo o comentário de Brito (2006, p. 46):

A prática escolar, conforme já referido, constitui-se uma fonte de situações complexas, na qual o professor encontra-se face a face

com os problemas e com as dificuldades crescentes dos alunos, referentes à apropriação e produção de conhecimento. Tais problemas e dificuldades estão bastante relacionados à relação do educando com o saber. A heterogeneidade de situações de aprendizagem, bem como as peculiaridades nas interpretações do aluno, colocam o professor diante de sério desafio: repensar sua intervenção pedagógica buscando dinamizá-la e/ou reestruturá-la para que o aprendizado se efetive.

Consideradas as idéias em que se fundamenta este estudo, notadamente este capítulo, consideramos que o ensino na universidade se caracteriza como um processo que auxilia, que facilita e que direciona a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos, seja pelo estudo, pela discussão, seja pela investigação, provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as proposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando sua experimentação na realidade, na convivência com a diversidade.

*CAPÍTULO III*  
*DAS NARRATIVAS DE VIDA À CONSTRUÇÃO*  
*DA DOCÊNCIA: ANALISANDO OS DADOS DA*  
*PESQUISA*

## **CAPÍTULO III**

### **DAS NARRATIVAS DE VIDA À CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA**

#### **3.1 Notas Introdutórias**

Para compreender as mensagens, explícitas e implícitas, contidas no interior das narrativas de cada sujeito, bem como compreender a atribuição do sentido que este imprime/atribui ao objeto da investigação, faz-se necessário empreender o exercício de ler em profundidade, como observa Boff (1997, p. 11):

Ler significa reler e, compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

Este capítulo, portanto, contém as análises das narrativas de professores, sujeitos da pesquisa, a respeito da docência universitária, da formação, repensando aspectos da formação inicial e continuada, dos saberes mobilizados na prática docente e sobre a prática pedagógica de professores universitários, no cotidiano do Ensino Superior, na conjuntura atual, de forma a oferecer a esses professores algumas pistas, que de uma forma ou de outra, os mobilizem em direção a sua formação e autoformação, a partir da reflexão sobre traços identificados na sua trajetória.

Dentro da perspectiva apontada por Boff (1997), desenvolvemos o processo de leitura e de releitura dos dados, interpretando-os a partir dos referenciais que orientam nosso olhar sobre a docência, a formação e os saberes dos professores. Assim, procedemos a análise dos dados conforme delineado nesta seção, através

de categoriais de estudo, extraídas das narrativas dos professores e em consonância com o objeto de estudo.

Na perspectiva teórica aqui assumida, a narrativa como uma vertente de pesquisa, em especial no enquadramento metodológico, possibilita identificar, compreender e analisar os fazeres e os saberes dos professores, a construção de seus saberes experienciais, enquanto elementos basilares do conhecimento para ser professor e, em decorrência, para saber ensinar na academia. É, pois, pelas narrativas autobiográficas que passamos a analisar os dados do estudo, as singularidades dos professores de ensino superior, ao retextualizarem sua vida, sua formação, seus saberes e a prática pedagógica.

### **3.2 CATEGORIA 01: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Tratando-se de formação de professores, entendemos que os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor, têm início antes do ingresso na academia, nos bacharelados e licenciaturas, estendendo-se por toda a vida profissional do docente. Os professores, como as demais pessoas, são aprendizes para vida toda.

Sabemos que os cursos de formação inicial, o ensino superior, podem propiciar uma base inicial para a docência, mas não o suficiente para estabelecer a finitude de preparação dos professores, pois esses não garantem o domínio satisfatório dos conceitos básicos que envolvem as diferentes áreas do conhecimento, nem todos os conhecimentos de como ensinar, de forma que os alunos-professores, mesmo ao sair da universidade, devem continuar aprendendo, estudando, principalmente os que vão atuar no ensino superior, dada a complexidade dessa modalidade de ensino, que exige uma gama, ainda mais complexa, de competências professorais.

A preparação para a docência superior precisa ser alimentada e ampliada no decorrer do exercício profissional, através de variados momentos e contextos, das experiências vividas, das leituras e reflexões sobre as diversas teorias que se relacionam com as práticas e, os relacionamentos do cotidiano, na IES. Com a construção do repertório de conhecimentos de diferentes naturezas, envolvendo conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, domínio da tecnologia, entre outros conhecimentos, de que se constitui a base que o professor necessita

possuir para ministrar o ensino, principalmente no contexto atual, na universidade inclusive.

Assim sendo, essa base de conhecimentos, restrita quando o professor inicia sua vida profissional, tende a ampliar-se na medida em que este vai adquirindo experiências, no decorrer de sua trajetória, no exercício da sua profissão. Portanto, tendo em vista a ampliação dessa base de conhecimentos, consideramos o processo de aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente, como um processo de transformação contínuo, de modificação de práticas pedagógicas e aperfeiçoamento profissional. Para conhecimento desse processo, na prática, tomamos como suportes as narrativas dos professores, sujeitos deste estudo.

Os conteúdos das narrativas e das entrevistas prestaram-se como instrumentos esclarecedores e fundamentais para alcançar os objetivos de conhecer o perfil identitário do professor universitário, caracterizar os saberes docentes dos professores, as fontes e a mobilização desses saberes, na prática pedagógica de professores do ensino superior. Para contemplar os objetivos da pesquisa apresentamos a análise das subcategorias 1.1 e 1.2, respectivamente denominadas: “Os professores do ensino superior: a opção pelo magistério”, e “Investimentos na formação continuada”.

### **3.2.1 Subcategoria 1.1: Os professores do ensino superior: a opção pelo magistério**

O exercício da profissão docente, seja na educação básica, seja no ensino superior, requer do professor uma gama de conhecimentos acerca do ensinar/aprender. Ser professor, portanto, implica ter conhecimentos no âmbito da cultura geral, bem como ter conhecimento específico ou peculiar à profissão docente. Implica, ainda, em compromisso com a profissão docente, o que requer uma definição profissional alicerçada, em muitos casos, em diferentes motivações. No contexto do ensino superior, as exigências no que concerne à opção profissional, os dados indicam uma visão diversificada advinda dos interlocutores ao se reportarem, narrativamente, em torno do encontro com a docência. A esse respeito, os interlocutores do estudo registram:

	<b>PROFESSOR 1</b>	
--	--------------------	--

[...] Antes de iniciar a docência no Ensino Superior já trabalhava no ensino médio, o qual iniciou em 1999, tornando mais fácil o desenvolvimento de novos saberes no ensino superior. [...] As experiências como professor foram adquiridas na prática, no início da formação, pois iniciei a atividade após o primeiro ano de curso na graduação (1999) com a disciplina de Química, na primeira série do ensino médio. Em seguida, em algumas escolas particulares; e, seis meses após a conclusão do curso de graduação. Iniciou-se em 2002 o ingresso na UFPI, como professor substituto. Creio que todos os movimentos acadêmicos somaram para compor minha experiência. A meu ver, o que mais contribuiu para o exercício da docência, foi ver de perto excelentes professores atuarem e perceber maus professores e evitar suas práticas. Ministrei aulas no ensino médio e tal exercício contribuiu muito para minha formação, principalmente na segurança necessária em sala.

	<b>PROFESSOR 2</b>	
--	--------------------	--

Sem dúvidas as disciplinas da área humana me auxiliaram muito na formação do meu caráter e na constituição da minha mentalidade profissional, de modo a não ficar restrito apenas ao conhecimento técnico e sujeito a meras repetições de atividades descritas pelos professores. Aliado a isso, o contato com os docentes, avaliando o seu comportamento tanto profissional, quanto o desempenho em sala de aula, ajudou-me a moldar minha forma de ministrar aulas. Há quem diga que nos primeiros anos de docência, o professor imita aquele “mestre” que mais lhe chamou atenção e eu creio que esta afirmação seja verdadeira, muito embora também seja verdade que com o passar dos tempos e a experiência pessoal com os mais diferentes alunos passemos a lapidar nossa conduta, transformando-a em algo mais pessoal a cada turma com que convivemos.

	<b>PROFESSOR 3</b>	
--	--------------------	--

[...] Como toda pessoa que advém de uma família pobre e lutadora, estudei o ensino fundamental em escola pública, contudo essa escola era de uma qualidade adequada para o padrão das escolas públicas da época, o que me foi de grande valor, apesar de ter sido reprovado por dois anos (5ª e 7ª séries). Lembro-me bem das decisões tomadas na segunda sétima série, foi a partir daí que minha vida escolar mudou, tomei a decisão de estudar de verdade e mostrar a todos que não acreditavam em mim, que eu era capaz de pelo menos tirar notas boas. [...] Mas existia um professor que me chamava a atenção por sua didática e conhecimento prático. Até hoje o tenho como o melhor professor que tive e por isso passei a ter afinidade com sua disciplina, anestesiologia veterinária. [...].

	<b>PROFESSOR 4</b>	
--	--------------------	--

Eu não tinha uma imagem do que era ser professor. Comecei a construir essa imagem quando, antes de ingressar na universidade, comecei a dar aulas particulares. A partir daí resolvi que esse seria o caminho que deveria trilhar. Ao concluir a graduação passei a ministrar aulas, também, no ensino fundamental. Mas a minha prática docente foi colocada à prova

quando me deparei, no ensino médio, com turma que viera da aceleração. Inseridos nessa turma havia alunos que tinham deixado de estudar quinze anos. E como enfrentar uma situação pela qual não havia passado? No entanto, procurei encontrar caminhos que viabilizassem o aprendizado da turma.

	<b>PROFESSORA 5</b>	
--	---------------------	--

Após esta graduação, em 2000, consegui ser professora de informática básica num local sem fins lucrativos. Na sala de aula havia alunos de todas as idades e o que me gratificava era receber elogios quando terminava o curso. Essa experiência foi de fundamental importância. [...] Na academia, tive *professores* e *professores*. Isso fortemente influenciou minha formação. Pessoas que, claramente não se importavam com o outro, despejavam conteúdos, aprovavam ou reprovavam de forma mecânica, como se do outro lado não houvesse pessoas, com complicações ou dificuldades.

	<b>PROFESSORA 6</b>	
--	---------------------	--

[...] uma equipe de professores competentes dos quais relembro com grande carinho, gratidão e saudosismo, pois lembro até hoje das aulas de cada um deles, do modo de falar, dos seus vícios de linguagem, do modo de ensinar e das broncas também, com eles não aprendi apenas os conhecimentos científicos e conteúdos necessários para chegar à universidade, mas aprendi valores que levo comigo até hoje, tais como, disciplina, responsabilidade e perseverança.

	<b>PROFESSORA 7</b>	
--	---------------------	--

No início a opção por Licenciatura pareceu apenas uma boa justificativa para nossa falha, mas à medida que fomos cursando as disciplinas, algo começou a despertar nosso interesse para essa nova opção de atuação profissional. Durante a graduação, tanto no Bacharelado como na Licenciatura em Química, as experiências formativas que mais contribuíram foram as de caráter prático e as disciplinas de Prática de Ensino e de Didática, pois as atividades propostas nessas disciplinas eram seminários, grupos de discussão e estudos dirigidos com temas envolvendo a problemática do ensino e sua desconexão entre as disciplinas, bem como a não relação com os problemas cotidianos.

Analisando as falas dos professores interlocutores, percebemos significativas informações, marcadas pelas lembranças de experiências passadas, articulando fantasias, utopias e momentos importantes, vividos por cada um, na trajetória de vida profissional docente. Os dados contemplam aspectos que marcaram o encontro dos interlocutores com a docência universitária e influenciam o exercício profissional.

Com relação à opção pelo magistério, os professores destacaram, quase que por unanimidade, a importância de se possuir outros professores como espelho, como modelo a ser seguido. Dentre os sete interlocutores encontramos seis, que em suas falas afirmam terem sido influenciados, de certa forma, por alguns dos seus professores, na formação acadêmica, nos cursos de graduação, no que concerne à opção pelo magistério.

Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade, e acrescentam que não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas, porém as experiências acumuladas servem apenas como referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso, portanto afirmam que o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para sistematizar princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos estabelecidos.

Constatamos, por conseguinte, que a opinião dos interlocutores, segundo os dados constantes nos relatos, demonstram marcas de influência de ex-professores do curso de graduação, e que essas influências mobilizam os futuros docentes a se espelharem naqueles considerados como “excelentes” exemplos de professores, que muito contribuíram para a sua formação e para o exercício da docência, ao mesmo tempo, em que também percebem as ações de professores cujas práticas não trazem boas referências, para evitar a imitação de seus modos de serem professores, como retrata o (P1).

Percebemos, também, que o início da prática docente, para a maioria dos professores, se deu concomitantemente, com o processo de formação inicial o que, segundo os relatos, favoreceu a formação, tornando mais fácil o desenvolvimento de novos saberes e o estabelecimento da relação entre teoria e prática. Neste sentido, o interlocutor P1, ao relatar a opção pela docência evidencia e valoriza os saberes da experiência pré-profissional vivenciados, tanto na educação básica quanto no ensino superior: “[...] Creio que todos os movimentos acadêmicos somaram para compor minha experiência”. Os dados relativos às práticas dos professores formadores, no decorrer da formação acadêmica, através dos estudos e das disciplinas cursadas; reconhecidamente como “movimentos acadêmicos” somaram bastante para compor a formação profissional docente.

Observamos que o P2, muito cedo ingressou na docência. Em seu relato menciona que desde o ensino fundamental e médio o interesse para ministrar aulas

foi se evidenciando. Esse fato se deu devido às oportunidades que seus professores ofereciam para ministrar aulas, muito embora essas experiências se caracterizassem atividade não remunerada, uma vez que não era o professor da turma. A narrativa do professor nos leva a inferir que a motivação para a docência e em especial a docência universitária, pode ser decorrente da inspiração em professores formadores, demonstrada nas práticas pedagógicas adotadas no cotidiano, que de acordo com Bandura (1977), caracteriza-se como aprendizagem por observação de modelo. Outro aspecto importante a ser considerado é o incentivo dado aos educandos, pelos professores, através das oportunidades oferecidas para que tenham contatos com a docência.

Conforme informa P3, ao narrar sobre aspectos de sua formação inicial, ressalta problemas enfrentados na escola pública, durante sua trajetória de formação, desde o ensino fundamental, tais como: fracasso escolar, reprovação, constrangimento, discriminação, rejeição, baixa auto-estima e demais aspectos relacionados à prática pedagógica dos seus professores, da educação básica. Essa narrativa do P3 aborda, de forma explícita e também implícita, não apenas aspectos da prática pedagógica, mas também sobre relacionamento professor/aluno, desenha com amargura lembranças de um passado de experiências negativas na sua vida estudantil; faz uma crítica sobre eventos que ocorrem no contexto das instituições de ensino, em todos os níveis.

Mas, em contrapartida, P3 destaca características da prática de um professor dedicado, que se tornou o objeto de sua motivação para ser professor. Assim refere P3: “[...] Mas existia um professor que me chamava atenção por sua didática e conhecimento prático”. Essa narrativa demonstra que considera as práticas produzidas pelos professores, no contexto da universidade, como fatores determinantes, em muitos casos, para o sucesso ou fracasso do aluno, e dessa forma, essas práticas são fatores que contribuem para a formação e o aprendizado docente. Essas evocações de recordações-referências são, na verdade, experiências formadoras que ilustram, segundo Josso (2004), ocorrências oportunas e significativas propiciadas pela formação inicial, o que representa, também, um elemento constitutivo de sua formação.

O relato de P4 evidencia um dos casos em que o professor teve seu primeiro contato com a docência antes da graduação, prosseguindo com a vivência do trabalho docente no decorrer do curso. P4 começou sua carreira profissional no

ensino superior como professor substituto e, posteriormente, tornou-se professor efetivo na UFPI. Através das informações dadas pelo interlocutor podemos considerar que a sala de aula emerge como um local privilegiado de construção de saberes, contribuindo para a formação de professores, uma vez que as atividades ali realizadas, proporcionam o exercício do ensinar e do aprender.

Observamos que P5, ao narrar sobre sua trajetória de vida profissional, apresenta certa similaridade com P4, visto que considera como aspecto marcante da aprendizagem docente para “encarar” uma sala de aula, as experiências vivenciadas como professora em atividades pré-profissionais; bem como as leituras e os estudos realizados. P5 destaca, ainda, a influência dos bons professores, que tinham habilidades de ensinar as disciplinas que envolviam cálculo, nas quais encontrava maior dificuldade. Entretanto o trabalho dos professores e sua capacidade didático-pedagógica fizeram com que as dificuldades fossem sanadas, de forma a despertar sua motivação para essa área.

Registra, também, como fator importante, seu empenho em acreditar que poderia aprender. Dessa forma, evidencia a importância da motivação do aluno, assim como do conhecimento de suas potencialidades, como fatores que interferem no processo ensino/aprendizagem. Faz referência às atitudes dos seus professores da graduação, afirmando que existem professores e professores: de um lado, aqueles que tratam os alunos com descaso, “pessoas que, claramente não se importavam com o outro”, despejavam conteúdos, aprovavam ou reprovavam de forma mecânica, como se do outro lado, não houvesse pessoas com complicações ou dificuldades. Por outro lado, existem professores, cuja prática deixava aflorar sua dimensão humana. Sendo assim, reconhece que ser professor exige, além dos saberes científicos, concernentes a disciplina lecionada, ter empatia e sensibilidade para conduzir a prática pedagógica.

Na análise de P6, ter professores competentes, dos quais relembra com grande carinho, gratidão e saudades das aulas, potencializa aprendizagens de diferentes conhecimentos necessários para exercer a docência na universidade. As reflexões de P6 mostram que no encontro com formadores, que pautam suas práticas em valores como disciplina, responsabilidade e perseverança, representa fator determinante da formação profissional e na identificação com o magistério.

O P7 comenta que teve professores muito criativos e dedicados, e que, na medida em que foi cursando as disciplinas de Licenciatura, algo começou a

despertar o interesse para essa nova opção de atuação profissional. Considera que as experiências formativas que mais contribuíram com seu aprendizado profissional foram as de caráter prático (por exemplo, as disciplinas de Prática de Ensino e de Didática), pois as atividades propostas nessas disciplinas contemplavam seminários, grupos de discussão e estudos dirigidos com temas envolvendo a problemática do ensino, o que implica pensar uma conexão entre as diferentes disciplinas e a relação com os problemas cotidianos da vivência da profissão.

Considerando as afirmativas sobre a formação pré-profissional, constatamos que as narrativas dos interlocutores, vêm ao encontro das idéias de Pimenta (1998), que afirma que, em geral, os alunos ao ingressarem no curso de formação inicial já trazem consigo saberes sobre o que é ser professor. Neste caso, em concordância com as ponderações de Pimenta (1998) a esse respeito, P1, por exemplo, diz que a experiência de ter exercido a docência no ensino médio tornou “[...] mais fácil o desenvolvimento de novos saberes no ensino superior [...]”.

A esse respeito, entendemos que as narrativas dos interlocutores demonstram, na prática, que as experiências vividas por eles, na sua trajetória de formação, principalmente as experiências com a docência, no enfrentamento da sala de aula, possibilitaram compreender o significado de ser professor e as exigências da prática pedagógica, com mais intensidade, que o conjunto de disciplinas estudadas e os conteúdos específicos, componentes do curso de graduação, mesmo nas licenciaturas, sendo que, nos cursos de bacharelados, essa situação ainda é mais acentuada.

Considerando a evidente ênfase dada pelos professores, às experiências do cotidiano, como fatores de formação e autoformação, entendemos que é necessária uma reflexão sobre o processo de formação de professores, para que lhes seja oferecida na formação acadêmica uma preparação que contemple o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver, coletivamente, levando em conta que o curso universitário não tem conseguido oferecer vivências alternativas, capazes de alterar essas representações, de forma significativa, uma vez que existe um distanciamento entre as disciplinas teóricas e práticas e ainda, a fragmentação dos conteúdos e dos programas de formação, que reforçam a idéia de que os conhecimentos adquiridos nas aulas, das disciplinas específicas, não são suficientes para a formação do futuro professor.

### **3.2.2 Subcategoria 1.2: Investimento na formação continuada**

A formação profissional, em se tratando da profissionalização do ensino, deve ser considerada como um continuum que se estende sobre toda a carreira docente, podendo se distinguir nessa formação profissional pelo menos três fases cronologicamente distintas que conduzem à aquisição de saberes e competências diferenciadas, que segundo Tardif (2008), não se limita à formação inicial, mas se estende para a formação, quando do momento de entrada na carreira docente, e continua no exercício contínuo da profissão.

A exemplo de Tardif (2008), quando aborda princípios para guiar a aplicação dos programas de formação para o ensino, acreditamos que a formação contínua deve responder às necessidades profissionais dos docentes, portanto deve basear-se numa variedade de meios e especialmente, na competência do profissional docente, concebido como ator e autor de sua formação. Para ele, “não existe uma única e boa maneira de formar docentes de qualidade” mas existem vários tipos de programas, e que nenhum deles se impõe como o melhor ou mais eficaz o que significa que a ocorrência e a qualidade de um programa de formação dependem diretamente da qualidade do trabalho coletivo dos formadores.

Nessa perspectiva, é necessário integrar, na formação contínua, docentes de carreira, como formadores, no sentido mais amplo da palavra, e também como responsáveis, pela tomada de decisões, no que diz respeito, aos programas e às práticas de formação, devendo a formação contínua ser apoiada e valorizada.

Com o intuito de conhecer como se deu o investimento dos professores no processo de formação inicial e continuada para o exercício da docência superior, ouvimos o ponto de vista dos professores, sujeitos desta pesquisa, acerca da formação profissional.

Através dos escritos narrativos dos interlocutores constatamos que eles buscam pela qualificação profissional, fazendo investimentos na formação continuada. Verificamos que os professores têm formação em diversificadas áreas. Partindo da análise das narrativas dos professores, podemos afirmar que grande parte do investimento que fazem na formação continuada relaciona-se, e depende de suas trajetórias, de suas histórias de vida. A esse respeito os professores assim se expressam:

	<b>PROFESSOR 1</b>	
--	--------------------	--

Ingressei na UFPI para o curso de Licenciatura em Química no ano de 1998 e concluído em 2001, e no ano de 2003 iniciei o mestrado em Química (UFPI) e concluído em 2005 e em 2006 iniciando o doutorado em Ciência e Engenharia de materiais (UFRN) o qual ainda está em curso.

	<b>PROFESSOR 2</b>	
--	--------------------	--

De fato, a seqüência do aprendizado no âmbito da universidade não fornece subsídios coesos para que o aluno de graduação termine seu curso munido de um conjunto de ferramentas eficientes para o exercício da docência, especialmente em cursos como no qual obtive minha formação, “Medicina Veterinária” cuja ênfase é a formação profissional para o mercado de trabalho. Desta forma, a composição do arsenal para enfrentar os desafios da docência de nível superior seguramente foi alicerçada pelas disciplinas pedagógicas cursadas durante os cursos de Mestrado e Doutorado, onde tive a oportunidade de cursar três (Preparação Pedagógica I, II e III), o que sem dúvidas me auxiliou no manejo da palavra (oratória) e domínio de conteúdo para que esse possa ser exposto de modo prático e que atinja o enfoque do alunado com o qual hoje me deparo.

	<b>PROFESSOR 3</b>	
--	--------------------	--

[...] Mas a escola acreditava em mim e como eles esperavam, passei logo no primeiro vestibular que realizei, onde passei a cursar Medicina Veterinária na UFTO. Então consegui a transferência do curso para a capital do Maranhão, onde tive que praticamente começar o curso do zero. E por esse caminho segui para o mestrado, trabalhando com anestesia em animais silvestres já na UFPI, onde hoje sou professor, concluído em 2007. Atualmente estou cursando o doutorado, pela UFPI, também em Ciência Animal.

	<b>PROFESSOR 4</b>	
--	--------------------	--

[...] Decidi que não queria ensinar mais no ensino fundamental e médio, e, sim, em um curso superior. Foi quando fiz o mestrado. Ao terminar o mestrado e já cursando o doutorado, comecei a ministrar aulas no curso superior como professor substituto. Estava ministrando aulas, como professor substituto, quando prestei concurso para professor efetivo da UFPI e fui aprovado. Iniciei o trabalho como docente da UFPI com o compromisso de contribuir no compartilhamento de minhas experiências e saberes com meus alunos, tendo em vista que já possuía experiência na prática docente.

	<b>PROFESSORA 5</b>	
--	---------------------	--

[...] Mas por ironia do destino fiz o curso superior em tecnologia de processamento de dados, onde quase 40% das disciplinas são de cálculo.

Para mim foi uma questão de superação, uma vez que achava difíceis, essas disciplinas. Após esta graduação, em 2000, consegui ser professora de informática básica. Como o mercado na área do ensino, encontra-se cada vez mais competitivo, resolvi fazer a complementação do meu curso e fiz uma outra graduação: o bacharelado em Sistemas de Informação. Descobri a importância que a qualificação profissional (especialização, mestrado e doutorado) representa para o professor, no ensino superior, além de estar sempre atualizado com as últimas notícias que ocorrem no seu campo de trabalho.

	<b>PROFESSORA 6</b>	
--	---------------------	--

Durante a minha formação básica tive o privilégio de estudar em duas escolas, da rede particular de ensino, de referência no estado do Piauí. Quando chegou a hora de escolher que profissão seguir foi um dilema o que é comum na vida de qualquer jovem, depois de ir eliminando todos aqueles cursos que eu julgava não ter afinidade, prestei meu primeiro vestibular para o curso de Computação e não fui aprovada, mas fui chamada para a segunda opção que foi o curso de Licenciatura Plena em Matemática na UFPI em 1994. No ano seguinte, fiz novamente vestibular para Computação na UFPI e também não fui aprovada e por ironia do destino foi chamada para segunda opção: o curso de Bacharelado em Matemática, daí então estava definitivamente provado que meu destino era a Matemática, e assim foi em 1998 concluí o curso de Lic. Plena em Matemática. E fiquei com o desejo e o sonho de um dia fazer parte do corpo docente daquela instituição de ensino superior (UFPI). Então em 1999 iniciei o curso de mestrado em Eng. Mecânica (UNICAMP) na cidade de Campinas-SP, e concluído em 2001. Em 2006 Prestei concurso para professor efetivo da UFPI e fui aprovada.

	<b>PROFESSORA 7</b>	
--	---------------------	--

Após a maratona de vestibulares, que se iniciaram no final de 1989 e terminaram no início de 1990, fui aprovada para o curso de Química na USP em Ribeirão Preto/SP e na UNICAMP em Campinas/SP, e também em Ciências Farmacêuticas na UNESP em Araraquara/SP. Optei por fazer a graduação em Ribeirão Preto, cidade de médio porte localizada a 100 Km da casa de meus pais. E no final de 1994 coleí grau em Licenciatura e Bacharelado em Química na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Universidade de São Paulo (USP). Ainda na graduação optei por fazer o curso de Licenciatura em Química. No final desse mesmo ano, 1994, prestei processo seletivo para Mestrado em Ciências, área de concentração: Bioquímica, na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP), Universidade de São Paulo (USP), sendo aprovada. Terminado o mestrado já ingressei no Doutorado na mesma área.

Os dados sinalizam que os interlocutores percebem a importância de investimentos na formação continuada. Razão por que, têm investido nesta modalidade de formação, em diversas instituições, em diferentes áreas do

conhecimento, conforme demandas da profissão. Esses investimentos vêm ao encontro dos anseios de realização dos professores nos planos, pessoal, profissional e social, ao mesmo tempo em que proporciona ascensão profissional.

Os argumentos dos interlocutores corroboram as idéias de Nóvoa (1992). Segundo ele, a formação continuada deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, com vistas a fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Ainda nesse sentido, ele complementa a idéia dizendo que a formação é um investimento pessoal, sendo assim constitui-se como um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

Dessa forma, entendemos que a concretização do investimento na formação continuada depende de iniciativa pessoal e ou institucional conforme interesse do profissional docente ou da instituição, no que concerne atingir objetivos pessoais tais como, satisfação pessoal, crescimento profissional, ampliação e aprofundamento de conhecimentos, aperfeiçoamento pessoal e ascensão profissional; ou objetivos institucionais com vistas à melhoria da qualidade do trabalho.

Assim sendo, o processo de formação continuada é, antes de tudo, um trabalho de renovação da formação, que proporciona reflexões sobre a prática, o que possibilita a reconstrução, gradual e gradativa da identidade profissional e pessoal do docente, portanto, não deve ser encarada apenas como meio de acumulação de cursos e ou diplomas e certificados. Mas devem também, comportar uma orientação clara e reforçada, em vários aspectos do programa de formação, principalmente em torno de competências a serem adquiridas, de valores a serem defendidos e de saberes a serem conhecidos.

Pelas narrativas dos interlocutores, vemos que todos reconhecem a importância da formação continuada, haja vista que todos vêm investindo, de forma acelerada, na progressão acadêmica continuada, sendo que apenas o P5, ainda não cursou o mestrado, mas reconhece a importância da qualificação, conforme comentário contido no memorial narrativo, o que se comprova por ter cursado outro bacharelado e duas especializações, aguardando a oportunidade para realizar o mestrado e o doutorado.

### **3.3 CATEGORIA 02: SABERES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

O professor é um ser social, uma pessoa que vive em integração com seus pares, uma pessoa que age e sofre as ações da sociedade em que vive; que constrói e é construído por ela, que dela participa, com todas as suas características pessoais, aspectos de sua personalidade, de sua subjetividade, e em todas as esferas da vida, tais como: trabalho, descanso, lazer, atividade intelectual e social etc. E, nessa interação com o cotidiano vai se construindo como pessoa e também como profissional, uma vez que o trabalho é uma atividade inerente ao ser humano, através da qual o indivíduo se autoproduz.

Em sua trajetória pessoal, o professor passa por diversas fases, ao mesmo tempo em que passa por um percurso profissional em que também acontecem mudanças de sentimentos, de aspirações e mudanças de sentido da vida e, conseqüentemente, da profissão. Nesse processo, muitos saberes e crenças vão se estruturando (ou se desestruturando). Alguns desses saberes e crenças são construídos no curso de formação de professores, e nos cursos de graduação ou pós-graduação, outros se produzem no ingresso da profissão e outros que se constroem ao longo da carreira.

Tardif (2002), ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, mostra que os professores valorizam muito a experiência em sala de aula, bem como consideram que os saberes experienciais são o fundamento de seu saber ensinar. A nosso ver, isto acontece, naturalmente, partindo da idéia de que, a cada ano ou semestre letivo, somos capazes de construir novos saberes que nos possibilitam enfrentar as diversas situações que se manifestam tanto na gestão da disciplina de ensino, como na gestão das salas de aula.

O autor destaca, ainda, que a experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Para ele a experiência filtra e seleciona os outros saberes, assim sendo, permite aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, dessa forma, objetivar um saber formado de todos os saberes. Portanto, concordando com essa idéia entendemos que esses saberes são “retraduzidos” e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

### **3.3.1 Subcategoria 2.1: Saberes mobilizados na prática**

A docência em nível superior requer dos professores uma gama de saberes necessários na prática pedagógica, principalmente na atualidade, momento em que as mudanças e o desenvolvimento científico e tecnológico ocorrem de forma acelerada. Sabemos que os professores mobilizam múltiplos saberes, os quais são incorporados e articulados em diferentes contextos da prática pedagógica, do trabalho cotidiano, ou seja, na atividade docente, que é o ensino. Nesse sentido, apresentamos e ressaltamos a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no contexto das práticas de formação contínua. Na análise desse indicador buscamos fundamentação teórica, em Tardif (2007), Borges (2004), Pimenta (2005), Gauthier et al (1998), Tardif (2002). Esses teóricos argumentam, cada um à sua maneira, que os professores, em suas atividades profissionais se apóiam em diversas formas de saberes. No contexto dos saberes dos professores, são incluídos o saber curricular, oriundo dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que envolve o conteúdo das matérias ensinadas; o saber da formação profissional, inicial ou contínua; o saber experiencial, obtido na prática da profissão e, ainda, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua cultura particular, partilhados com os alunos. Com a finalidade de revelar os saberes mobilizados pelos interlocutores, registramos:

	<b>PROFESSOR 1</b>	
--	--------------------	--

Os saberes necessários ao professor são: os saberes do conhecimento, domínio e segurança do conteúdo a ser ministrado, visualização das dificuldades dos alunos, novas técnicas de ensino e de didática, de planejamento pedagógico e de avaliação, caráter, responsabilidade, respeito de ordem moral na relação entre os colegas de trabalho e também com os alunos, didática simples e utilização de sistemas de avaliações que possibilitam aos alunos uma aprendizagem e também os saberes adquiridos nas experiências.

	<b>PROFESSOR 2</b>	
--	--------------------	--

Há quem diga que nos primeiros anos de docência, o professor imita aquele “mestre” que mais lhe chamou atenção e eu creio que esta afirmação seja verdadeira, muito embora também seja verdade que com o passar dos tempos e a experiência pessoal com os mais diferentes alunos passamos a lapidar nossa conduta, transformando-a em algo mais pessoal a cada turma com que convivemos. Além dos conhecimentos específicos da área em que a disciplina é ministrada, considero os aspectos sócio-econômicos primordiais ao professor para que este possa desenvolver uma relação mais humanizada com os alunos, compreendendo cada um em particular e não apenas englobando a todos em um único bloco, como

se todos fossem iguais e submetidos a mesma realidade. O alicerce sociológico é fundamental para a transmissão do conhecimento de qualquer que seja a disciplina a ser ministrada.

	<b>PROFESSOR 3</b>	
--	--------------------	--

O professor deve saber identificar as necessidades individuais de cada aluno e trabalhar as aulas baseado no relatório desta identificação, proporcionando atender as necessidades de todos que participam do processo de aprendizagem. Quanto ao saber profissional, o professor tem obrigação de saber o conteúdo da disciplina que ministra e ter experiências teóricas-práticas suficientes para transmitir segurança aos alunos. O saber construído pela experiência de trabalho é fundamental para uma melhor aprendizagem. O saber cotidiano também é uma primazia, partindo do conceito de que o professor está em contínua aprendizagem e o seu principal “professor” é o seu próprio aluno. Esses saberes mencionados só podem ser construídos com a participação de todos os personagens que participam do processo ensino-aprendizagem; A ampla discussão entre os segmentos envolvidos é fundamental e o exercício prático do que se conclui com as discussões não deve está distante. A conscientização do papel docente deve ser sempre enfatizada e explorada, numa instituição de ensino superior e, as experiências devem ser compartilhadas e extraídas delas as boas atitudes adotadas.

	<b>PROFESSOR 4</b>	
--	--------------------	--

[...] A sala de aula é um mundo inexplorado onde a cada dia, se faz novas descobertas. Isso porque você está trabalhando com pessoas, e, muitas vezes, ao explicarmos algo que o aluno não entende, reinventamos outra forma de transmitir o que está sendo ensinado, para que o aluno compreenda, fazendo abordagem prática do conteúdo ministrado, com o uso de práticas discursivas. O professor deve ser um inventor de novas práticas pedagógicas para suprir a necessidade de seus alunos.

	<b>PROFESSOR 5</b>	
--	--------------------	--

Os professores de disciplinas diferentes deverão interagir para construir um conhecimento mais lógico, que possa fazer sentido. O professor deve sempre tentar atualizar seu conhecimento por meio de cursos de pós-graduação O professor deve sair do seu “mundinho” específico e estar atento as relações pessoais que ocorrem em sala, pois os saberes se constroem também em sala, no dia-a-dia.

	<b>PROFESSOR 6</b>	
--	--------------------	--

Para atuar na docência do ensino superior, além do domínio dos conhecimentos técnicos da área, é necessário que os professores tenham conhecimentos, no âmbito didático pedagógico, além de uma experiência prévia de sala de aula.

	<b>PROFESSOR 7</b>	
--	--------------------	--

Os saberes que considero necessários à prática pedagógica na Universidade são o conhecimento de diferentes estratégias e metodologias didáticas ou de ensino para que as aulas sejam mais dinâmicas, mais envolventes e mais democráticas no sentido de permitir que diferentes habilidades possam ser trabalhadas. Além disso, também parto do princípio de que os alunos já possuem um conhecimento prévio sobre o assunto de uma determinada aula e procuro resgatar esses conhecimentos para que juntos possamos construir novos saberes, conceitos mais complexos e exercitar novas habilidades, estabelecendo a relação com outros conhecimentos nas diferentes áreas da formação profissional e acadêmica. Procuro, sempre que possível, estabelecer relações entre teoria e prática e entre as diferentes disciplinas dos cursos de graduação em que ministro aulas, além de aplicar conceitos teóricos na resolução de problemas vivenciados no cotidiano pessoal ou profissional dos alunos.

Observando o conteúdo das narrativas dos interlocutores, encontramos, nos recortes informações que comprovam a relação dos professores com os saberes docentes. Os professores entrevistados comentam que os conhecimentos adquiridos somente através da formação acadêmica, não são suficientes para dar segurança e garantir a eficácia para a atividade docente. Os professores foram unânimes em destacar os saberes da experiência, como sendo os saberes necessários, essenciais para o exercício profissional docente.

Sobre esse aspecto o P1 destaca os saberes do conhecimento, o domínio e segurança do conteúdo o saber de novas técnicas de ensino e de didática, de planejamento pedagógico e de avaliação como elementos essenciais no trabalho docente. Valoriza a formação do professor como pessoa, destacando como essencial na profissão docente aspectos, tais como: responsabilidade, respeito de ordem moral, ética profissional.

O P2 comenta que, com o passar dos tempos e com a experiência pessoal, com os mais diferentes alunos, passamos a lapidar nossa conduta. Considera que além dos conhecimentos específicos da área da disciplina ministrada, os aspectos sócio-econômicos são primordiais ao professor, para que este possa desenvolver uma relação mais humanizada com os alunos, levando em conta e valorizando as características individuais de cada aluno, bem como o alicerce sociológico, considerado como aspecto fundamental para a transmissão do conhecimento de qualquer área. Vimos que o P2 não menciona os saberes da formação profissional, didático-pedagógica, mas enfatiza os aspectos sócio-econômicos, portanto os

saberes culturais. Outro aspecto abordado pelo interlocutor é a preocupação e a importância atribuída ao relacionamento do professor com os alunos, o que nos leva a inferir que o professor não está preocupado apenas com a transmissão de conhecimentos, mas também com o educando, como pessoa.

De acordo com P3 o professor tem obrigação de saber o conteúdo da disciplina que ministra e, ter experiência teórico-prática, suficiente, para transmitir segurança aos alunos. Para ele o saber construído pela experiência de trabalho é fundamental para uma melhor aprendizagem. Considera que o saber cotidiano também é uma primazia, partindo do conceito de que o professor está em contínua aprendizagem e o seu principal “professor” é o seu próprio aluno. Essa narrativa deixa evidente a valorização atribuída aos saberes curriculares, específicos, aos saberes construídos através da experiência, os construídos no cotidiano, incluindo os saberes culturais, porém não evidencia os saberes didático-pedagógicos, constituintes do saber fazer.

O aspecto evidenciado pelo P4, é que a sala de aula caracteriza-se como um mundo inexplorado, no qual a cada dia se faz novas descobertas, onde reinventamos diversas formas de transmitir o que está sendo ensinado para o aluno. Reconhece que o professor deve ser um inventor de novas práticas pedagógicas para suprir a necessidade de seus alunos.

Em seu relato P5, reconhece a necessidade de interação e de interdisciplinaridade, quando diz que os professores de disciplinas diferentes deverão interagir para construir um conhecimento mais lógico, que possa fazer sentido. Comenta que os saberes docentes são construídos no dia-a-dia. Acrescenta que o professor deve sempre tentar atualizar seu conhecimento por meio de cursos de pós-graduação, nesse sentido enfatiza a formação continuada, mas não comenta sobre conhecimentos didáticos.

Quando o P5 faz referência à interação e à interdisciplinaridade, reforça a idéia de que os conteúdos, se trabalhados em disciplinas isoladas, estanques, fragmentados, perdem o sentido do todo harmonizado, portanto dificulta a aprendizagem significativa, tão necessária ao desenvolvimento integral do educando, como pessoa que sente, pensa e age num contexto multifacetado e complexo. Dentre os saberes defendidos por Tardif (2007), o P6 destaca 3 (três) saberes como indispensáveis ao exercício da docência: o domínio dos

conhecimentos técnicos da área, conhecimentos no âmbito didático pedagógico, e uma experiência prévia de sala de aula.

Os saberes considerados por P7 como necessários à prática pedagógica na Universidade referem-se ao conhecimento de diferentes estratégias e de metodologias didáticas ou de ensino, tais como: saber valorizar conhecimentos prévios para construir novos saberes, dominar conceitos mais complexos e exercitar novas habilidades, estabelecendo a relação com outros conhecimentos nas diferentes áreas da formação profissional e acadêmica. Afirma que o professor precisa saber estabelecer relações entre teoria e prática e entre as diferentes disciplinas dos cursos de graduação, isto é, fazer a interdisciplinaridade e ter experiência na docência. Através da narrativa vimos que de P7 não mencionou os conhecimentos específicos das disciplinas priorizando, desta forma, os conhecimentos didático-pedagógicos

Observamos, portanto, que cada professor, de acordo com sua ótica, aponta aqueles saberes que julga necessários, visto serem esses saberes, os que orientam as suas práticas pedagógicas. Ao estabelecer uma comparação entre as falas dos interlocutores percebemos claramente que os professores licenciados evidenciam os saberes relacionados aos conhecimentos didático-pedagógicos enquanto que os bacharéis valorizam mais os conhecimentos específicos e os construídos na prática docente. O aspecto comum observado nas narrativas dos professores com relação aos saberes docentes, considerados por eles como fundamentais, são os saberes construídos na prática, na sala de aula, é o aprender a fazer, fazendo.

Nesse sentido, Tardif (2002) argumenta que o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos, para ele, esses saberes servem, de uma ampla diversidade de conhecimentos e que admite vários tipos de competências. Concordando com as idéias de Candau (1996) compreendemos que é fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente, no âmbito das práticas de formação continuada, principalmente dos saberes da experiência, pois segundo a autora, esses saberes caracterizam-se como núcleo vital do saber docente, e de diálogo dos professores com as disciplinas e com os saberes curriculares. Assim sendo, podemos concluir que os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

### 3.3.2 Subcategoria 2.2: Construção dos saberes - fontes

Para compreender como os professores produzem os saberes na sua atuação profissional, focalizamos as relações entre saberes e práticas. É fundamental que se considere o conjunto de saberes que respaldam as ações docentes e que refletem um saber da profissão, adquiridos na prática e formação docente.

É necessário, portanto, refletir sobre processos formativos capazes de favorecer a construção de conhecimento pedagógico, compartilhado, como contribuição a uma pedagogia universitária, compreendendo-os como processo de natureza social, uma vez que, os professores se constituem socialmente, em atividades interpessoais durante sua formação e também ao longo da carreira.

Para entrar nessa temática, durante as entrevistas e analisando o conteúdo das narrativas, buscamos compreender o pensamento dos professores a respeito da construção dos saberes docentes. A esse respeito afirmam:

	<b>PROFESSOR 1</b>	
--	--------------------	--

Os saberes da experiência são adquiridos através da experiência profissional constituindo os fundamentos da competência, pois é através deles que os professores julgam sua formação anterior, ou sua formação ao longo da carreira; os saberes do conhecimento; que envolvem a formação profissional e o conhecimento das disciplinas; através de estudos constantes sobre a prática pedagógica, dentro e fora da sala de aula. Estudos das relações das disciplinas ministradas com a realidade da região, em livros, apostilas, textos, discussão entre colegas de trabalho.

	<b>PROFESSOR 2</b>	
--	--------------------	--

Busco instrumentos de formação pedagógica, tais como livros, artigos e diálogos (trocas de experiências) com outros colegas de igual ou maior experiência, a fim de evidenciar os erros e acertos do dia-a-dia da sala de aula. Como dito anteriormente, além do conhecimento específico da área, busco sustentação pedagógica em autores que possam contribuir com minha realidade de ensino, melhorando minha forma de transmitir os conhecimentos específicos e ao mesmo tempo ajudar-me a construir um relacionamento autêntico com meus alunos, auxiliando na sua formação como pessoa, como cidadão que será não somente absorvido por um mercado de trabalho competitivo, mas também por uma sociedade carente, muitas vezes, mais de pessoas do que de técnicos extremamente competentes. Gosto muito do livro "Sou professor e agora?", de Miguel Carlos Madeira.

	<b>PROFESSOR 3</b>	
--	--------------------	--

[...] os saberes são construídos no decorrer de uma vida docente, como vem acontecendo comigo, e mesmo antes, nos casos do professor que possui uma graduação em licenciatura. A pós-graduação produz um apoio muito significativo para a construção da prática pedagógica, com disciplinas que favorecem um despertar crítico para a aprendizagem e fechando com o estágio à docência. Os centros de produção de conhecimento e ciência possuem ou devem possuir um suporte pedagógico que proporciona apoio aos professores com dificuldade de transmissão do conhecimento adquirido. Todos os profissionais que hoje militam nas mais diversas áreas adquiriram conhecimentos pelos livros, mas com o apoio de orientação de professores.

	<b>PROFESSOR 4</b>	
--	--------------------	--

[...] Vi nas disciplinas pedagógicas um caminho para aprender novas metodologias e práticas de ensino, para serem aplicadas em sala de aula, visto que já lecionava nesse período. Mas a minha prática docente foi colocada à prova quando me deparei, no ensino médio, com turma da aceleração. [...] havia alunos que tinham deixado de estudar a quinze anos. E como enfrentar uma situação pela qual não havia passado? Na UFPI compartilho minhas experiências e saberes, tendo em vista que já possuía experiência na prática docente.

	<b>PROFESSORA 5</b>	
	<b>PROFESSOR 5</b>	

Os saberes necessários à prática pedagógica na Universidade se produzem e/ou se constroem na prática, nas experiências em sala de aula, através de debates, discussões. Os livros apenas norteiam o conhecimento, mas é em sala de aula que produzimos os saberes. No meio de calorosas discussões, na maneira como os alunos conseguiram absorver tal conhecimento. Por meio de livros acontece em pesquisas que nos mostram como o professor deve agir no meio desse emaranhado mundo de informação que os alunos recebem diariamente pela Internet ou TV.

	<b>PROFESSORA 6</b>	
	<b>PROFESSOR 6</b>	

conhecimento. As dificuldades e problemas enfrentados ao exercer a profissão docente, instigaram-me a buscar soluções através de pesquisas, leituras de livros e artigos, palestras e seminários nas áreas de metodologia de ensino, didática, avaliação e formação de professores para nortear e tornar a minha prática pedagógica necessária, suficiente e agradável. Hoje coordeno um grupo de estudo na UFPI/CPCE cujas linhas de pesquisa são: Avaliação de Sistemas Educacionais e Formação de Professores de Ciências e Matemática, na tentativa de poder contribuir com a melhoria da educação, e com a geração de novos saberes.

	<b>PROFESSORA 7</b>	
--	---------------------	--

Produzo ou construo os saberes docentes, usados na prática pedagógica universitária, sempre baseando no conhecimento prévio dos alunos e nas possíveis inter-relações com outras disciplinas, procurando respeitar os limites e a individualidade do grupo. Além disso, procuro ler e me informar sobre novas metodologias de ensino, novas formas de verificação da

aprendizagem e relatos de experiências positivas e de sucesso na docência universitária. A discussão e a troca de experiência com colegas professores da mesma área ou de outras áreas do conhecimento também tem contribuído muito e favorecendo meu amadurecimento na carreira docente. As fontes bibliográficas que me auxiliam na produção e na construção dos meus saberes docentes são os livros de Paulo Freire, principalmente sobre a escola cidadã, artigos técnicos e científicos que relatam experiências docentes nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes regiões do Brasil. Ao final de cada semestre letivo os alunos preenchem uma avaliação sobre a disciplina e os resultados dessas avaliações contribuem para a reformulação da prática docente. Além disso, procuro considerar a opinião dos alunos que já cursaram minhas disciplinas, de meus monitores e de outros colegas.

Nesse aspecto, sobre os saberes do professor universitário, foram significativas e proveitosas respostas dos professores, que se deleitavam em narrar as experiências vivenciadas. Dentre os diversos depoimentos fizemos um recorte de alguns relatos, importantes considerando o objeto desse estudo.

Sobre essa temática P1 descreve as fontes dos saberes docentes, fazendo uma separação entre eles de acordo com o tipo ou característica. Declara que os saberes da experiência são adquiridos através da experiência profissional constituindo os fundamentos da competência docente. Através desses saberes, os professores julgam sua formação anterior, ou sua formação ao longo da carreira; os saberes do conhecimento, que envolvem a formação profissional e o conhecimento das disciplinas, através de estudos constantes sobre a prática pedagógica dentro e fora da sala de aula e também, os estudos das relações das disciplinas ministradas com a realidade da região, em livros, apostilas, textos, discussão entre colegas de trabalho. Isso nos leva a entender que o P1 constrói seus saberes buscando em diversas fontes, o que vale dizer, que esses saberes se produzem ou se constroem na e pela prática.

O relato do P2 nos mostra que os livros, artigos e diálogos (trocas de experiências) com outros colegas de igual ou maior experiência, a fim de evidenciar os erros e acertos do dia-a-dia, da sala de aula, são fontes onde ele busca os saberes específicos da área de conhecimento; também busca sustentação pedagógica em autores que possam contribuir com a realidade de ensino, melhorando a forma de transmitir os conhecimentos específicos e ao mesmo tempo ajudar a construir um relacionamento autêntico com os alunos, encaminhando-os na sua formação como pessoa, como cidadão. Entendemos que o P2, pela sua fala,

demonstra interesse e empenho na busca dos saberes que orientam as práticas pedagógicas.

Pela narrativa do P3, vemos que os seus saberes são construídos no decorrer da vida docente. Ele considera que a pós-graduação é um apoio muito significativo para a construção da prática pedagógica, com disciplinas que favorecem um despertar crítico para a aprendizagem e fechando com o estágio à docência. Para ele os centros de produção de conhecimento e ciência possuem ou devem possuir um suporte pedagógico que proporciona apoio aos professores com dificuldade de transmissão do conhecimento adquirido. Considera os livros como principal fonte de saberes, mas considera imprescindível a orientação de professores. Como vimos, o P3 demonstra que os saberes se produzem ao longo da vida, mas deixa claro a importância atribuída à formação acadêmica, não descartando, os livros, a literatura em geral, como fonte de conhecimentos, mas destaca o papel dos professores, no processo de produção dos saberes.

Segundo P4 as disciplinas pedagógicas representam um caminho para aprender novas metodologias e práticas de ensino. Relata que sua prática docente foi colocada à prova quando se deparou, no ensino médio, com turma da aceleração, na qual havia alunos que tinham deixado de estudar a quinze anos. “E como enfrentar uma situação pela qual não havia passado?” Essa experiência revela que os conhecimentos e saberes construídos durante a formação docente, na academia não nos preparam para resolver determinadas situações, com as quais nos deparamos na prática, e que não são previstas na teoria, o que nos leva a ajuizar que os conhecimentos adquiridos na formação inicial, estão distantes das situações enfrentadas na prática, na realidade da sala de aula, situações essas que requerem do profissional docente habilidades de improvisação para solucionar situações inesperadas, e isto se adquire nas práticas, do cotidiano. Hoje, como professor na UFPI o P4 compartilha experiências e saberes com seus pares, tendo em vista que já possuía experiência na prática docente.

No conteúdo da narrativa do P5 observamos um ponto em comum com os demais interlocutores por considerar que os saberes docentes do professor universitário se produzem na prática, segundo ele, com as experiências em sala de aula, através de debates, discussões. Segundo ele os livros apenas norteiam o conhecimento, mas é em sala que produzimos os saberes, no meio de calorosas discussões, na maneira como os alunos conseguiram absorver tal conhecimento.

Por meio de livros o conhecimento acontece em pesquisas, que nos mostram como o professor deve agir, no meio desse emaranhado mundo de informação, que os alunos recebem diariamente pela Internet ou TV.

O P6 assim se expressa: Aprendo muito com meus alunos, muitas de suas dúvidas me geram conhecimento. As dificuldades e problemas enfrentados ao exercer a profissão docente instigaram-me a buscar soluções através de pesquisas, leituras de livros e artigos, palestras e seminários nas áreas de metodologia de ensino, didática, avaliação e formação de professores, para nortear e tornar a minha prática pedagógica, suficiente e aprazível. Esse relato nos leva a entender que o (P6) considera as experiências em sala de aula como fator principal para a construção de conhecimentos e saberes para a docência universitária. Concordamos com essa afirmativa, tendo em vista que a sala de aula é um lugar privilegiado para interações e produção de conhecimentos. Ressalta ainda, a influência das leituras, dos livros e outras fontes, produtoras de saberes. Nesse sentido, reforçamos a idéia de que longe de imaginarmos o profissional docente como o detentor do saber, consideramos o professor como um eterno aprendiz, um pesquisador, que busca aperfeiçoamento a cada dia, em diversificadas fontes de conhecimentos.

O P7 afirma que produz os saberes docentes usados na prática pedagógica universitária com base nas possíveis inter-relações com outras disciplinas, procura ler e se informar sobre novas metodologias de ensino, novas formas de verificação da aprendizagem e relatos de experiências positivas e de sucesso na docência universitária. A discussão e a troca de experiência com colegas professores da mesma área ou de outras áreas do conhecimento também tem contribuído muito e favorecido seu amadurecimento na carreira docente. As fontes bibliográficas que auxiliam na construção dos saberes docentes são os livros de Paulo Freire, principalmente sobre a escola cidadã, artigos técnicos e científicos que relatam experiências docentes nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes regiões do Brasil. Vê com simpatia e acata as avaliações dos alunos, no final do semestre, como fator que contribui para a reformulação da prática docente. Acrescenta que, além disso, procura considerar a opinião dos alunos que já cursaram as suas disciplinas, a opinião de monitores e de outros colegas. O P7 ao fazer esse relato apresenta uma reflexão sobre as diversas fontes, formas e possibilidades de produção de saberes.

Consideramos as declarações feitas pelo interlocutor P7 pertinentes, principalmente no que concerne a humildade em reconhecer que não somos infalíveis, não estamos completos em termos de saberes docentes, e que temos muito a aprender com todas as situações, que o cotidiano nos oferece, inclusive, as avaliações e críticas emitidas pelos alunos. Objetivando melhor compreensão da influência dos saberes e a mobilização desses saberes, na prática profissional docente na universidade, relacionamos as constatações provenientes das narrativas, estabelecendo relações e confrontando as declarações feitas pelos interlocutores com as idéias dos pesquisadores que teorizam sobre essa temática.

Segundo Guimarães (2004) a formação inicial pode ter maior importância para o novo professor, isso porque, nesse processo de aprender e aperfeiçoar a profissão é por meio dela que esse profissional, desenvolve conhecimento e atitudes, mesmo que sabidamente iniciais, para problematizar a realidade, intervir e avaliar a própria atuação.

Essa afirmativa nos encaminha a considerar que a formação inicial é extremamente importante, principalmente para o novo professor, embora reconhecendo que esta formação não seja suficiente para preparar o docente para o exercício profissional, necessitando este, de buscar, incessantemente, o aperfeiçoamento profissional, através de diversificadas fontes de saberes.

Entendemos nessa perspectiva, que os docentes vão construindo saberes específicos, que dão sentido à prática cotidiana da instituição, dando significado a essa ação docente, seja no plano individual ou coletivamente, uma vez que o professor está inserido num contexto de cultura institucional e de relações sociais.

Sobre o importante papel da formação inicial e continuada, na construção dos saberes docentes, citado por alguns dos sujeitos interlocutores, no conteúdo das narrativas, observamos um ponto em comum: todos consideram preponderantes os saberes docentes do professor universitário, que se produzem na prática, no cotidiano, na instituição.

Entretanto julgamos necessário sair um pouco dessa cotidianidade, para que possamos nos movimentar em busca da reflexão, já que no cotidiano não há necessidade de se refletir, sobre todas as ações docentes, uma vez que, muitas dessas ações são realizadas de forma automática, o que representa uma forma de acomodação. É necessário, portanto, a busca de um processo de construção, de

reflexão sobre a atividade humana, para que se produza o pensamento científico e a teorização, que possibilita o processo de desalienação.

### **3.4 CATEGORIA 03: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA SUPERIOR**

Por considerarmos tema de extrema relevância para reflexão, neste item destacamos como objeto de discussão e análise, aspectos relacionados com as práticas pedagógicas adotadas no ensino superior. As ponderações, nesse aspecto, têm provocado a necessidade de se pensar, de forma mais determinada, sobre a prática pedagógica docente na universidade. Sabemos que o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender; e refletir sobre a realidade social da docência.

Ressaltamos que esta pesquisa ressalta a importância aos saberes experienciais do professor universitário, partindo do pressuposto de que a prática profissional do professor se aparelha num espaço privilegiado de construção e de reconstrução de saberes. Em outras palavras, a prática significa experiência, conseqüentemente, quem tem prática tem experiência e possui saberes construídos na prática cotidiana de sua profissão.

Assim sendo a prática pedagógica caracteriza-se como resultado dos saberes docentes acumulados na formação inicial e continuada dos professores, bem como de suas experiências vividas dentro e fora das instituições de ensino. Nessa perspectiva, compreendemos que esses saberes dependem e estão relacionados com a formação de professores.

Tardif (2002) afirma que a formação profissional docente requer, além de conhecimentos específicos, a mobilização de outros tipos de saberes, quais sejam: saberes pedagógicos; saberes das disciplinas; saberes curriculares; e os saberes da experiência. Acerca desses saberes que integram e marcam a prática pedagógica do professor, vale acrescentar que de acordo com Borges (2004), ao longo de sua vida e da vida prática profissional, os professores os constroem a partir de diferentes instâncias formativas, bem como em decorrência de experiências na profissão e até de experiências pré-profissionais.

### 3.4.1 Subcategoria 3.1: O encontro com a prática pedagógica

Para entrar nessa temática tomamos como referência o pensamento de Guarnieri (2005), segundo o qual, o professor é um indivíduo que no decorrer de sua vida e na sua formação, constrói a sua própria visão de mundo e que, por essa razão não pode ser visto como um mero robô que executa e que processa informações. Concordando e reforçando essa idéia compreendemos que a ação docente se firma nas representações dos professores sobre os elementos constitutivos da prática pedagógica, considerando desta forma, que todo professor realiza a sua prática a partir de teorias pessoais, de conhecimentos implícitos, de crenças e suposições que constituem o seu referencial pedagógico.

Sabendo que na universidade, o ensino se caracteriza como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos, vemos, a tarefa de ensinar na academia como atividade que demanda disposições, por parte de quem assume essa docência, reconhecendo ainda a importância do seu papel social, que o contexto lhe impõe. Nesse sentido é pertinente afirmar que todo professor age com base nas teorias pessoais, nos conhecimentos implícitos, de crenças e suposições que constituem o seu referencial pedagógico.

A partir desse entendimento, buscamos caracterizar a compreensão dos fatores que influenciaram os professores a optarem pela docência, assim como os eventos que se tornaram determinantes no encontro com a prática pedagógica. Atentemos, pois, para o que dizem os professores:

	<b>PROFESSOR 1</b>	
--	--------------------	--

[...] A docência no ensino superior se deu a 3 meses após a conclusão do curso de graduação, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) ministrando disciplina de Físico-Química para o curso de Licenciatura em Química e em seguida na UFPI como professor substituto no DMTE (CCE) como professor das disciplinas Prática de Ensino de Química I e Prática de Ensino de Química II. cada disciplina em semestres alternados por 2 anos. Antes de iniciar a docência no Ensino Superior já trabalhava no ensino médio, o qual iniciou em 1999, tornado mais fácil o desenvolvimento de novos saberes no ensino superior.

	<b>PROFESSOR 3</b>	
--	--------------------	--

Obtive meu primeiro contato com alunos do ensino superior em 2004, momento em que iniciei meu mestrado e tinha como uma das minhas atividades ministrar aulas à graduação. Desde o ensino médio e fundamental eu já manifestava interesse em ministrar aulas, uma vez que

os professores naquele momento me davam a oportunidade de ensinar parte dos conteúdos das disciplinas as turmas pelas quais eu já havia passado e isso fazia crescer em mim o desejo de prosseguir nessa atividade, o que culminou com a opção do mestrado e posteriormente o doutorado, com vistas a lograr um espaço na universidade, onde agora me encontro. Ainda na universidade, procurei exercitar ainda mais a atividade de docência, quando tive a oportunidade de ser monitor de três disciplinas, o que embora apenas me qualificasse a ministrar aulas práticas, me fornecia à possibilidade de estreitar laços com os alunos e exercitar a didática, a prática do ensino.

	<b>PROFESSOR 4</b>	
--	--------------------	--

Ao ingressar na Universidade, cursando uma licenciatura, vi nas disciplinas pedagógicas um caminho para aprender novas metodologias e práticas de ensino para serem aplicadas em sala de aula, visto que já lecionava nesse período. Ao concluir a graduação passei a ministrar aulas, também, no ensino fundamental. Mas a minha prática docente foi colocada à prova quando me deparei, no ensino médio. No entanto, procurei encontrar caminhos que viabilizassem o aprendizado da turma.

	<b>PROFESSORA 5</b>	
--	---------------------	--

	<b>PROFESSOR 5</b>	
--	--------------------	--

Apos a graduação, em 2000, consegui ser professora de informática básica num local sem fins lucrativos. Na sala de aula havia alunos de todas as idades e o que me gratificava era receber elogios quando terminava o curso. Essa experiência foi de fundamental importância pois gostava de ensinar. Paralelo a graduação fui professora substituta do CEFET, da UESPI e UFPI. Descobri a importância que o professor representa no ensino superior e a qualificação profissional Atualmente, sou professora efetiva da UFPI, iniciando, nessa instituição, no ano de 2006.

	<b>PROFESSORA 6</b>	
--	---------------------	--

Em 1998 conclui o curso de Lic. Plena em Matemática. E fiquei com o desejo e o sonho de um dia fazer parte do corpo docente daquela instituição de ensino superior (UFPI). Então em 1999 iniciei o curso de mestrado em Eng. Mecânica (UNICAMP) na cidade de Campinas-SP, e concluído em 2001. Durante a graduação, paralelo ao curso eu dava aulas particulares de reforço, para alunos de ensino fundamental e médio. Ao concluir o mestrado em 2001 vim morar em Bom Jesus-PI onde comecei a exercer formalmente a minha profissão de professora de Matemática, e tive oportunidade de ministrar aulas e adquirir experiência nos três níveis de ensino: fundamental, médio e superior. Minha trajetória na docência superior iniciou na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), onde ministrei aulas das disciplinas de Matemática Básica; Conteúdos e Métodos de Ensino de Matemática para o curso de Pedagogia, as disciplinas de Metodologia de Ensino de Matemática; Prática de ensino de Matemática e Calculo I para o curso de Lic. Plena em Matemática, no período de 2001 a 2005. Em 2006 Prestei concurso para professor efetivo da UFPI e fui aprovada. Antes de tudo significou uma meta alcançada, pois sempre almejei essa função especialmente nesta IES.

	<b>PROFESSORA 7</b>	
--	---------------------	--

Meu primeiro contato com a docência ocorreu durante o estágio do curso de licenciatura em Química, no qual ministrei um mini curso teórico-prático sobre aplicações da Química no cotidiano para alunos da segunda série do ensino médio de uma escola pública em Ribeirão Preto-SP. Foi uma experiência ímpar e muito gratificante, pois essa possui um laboratório de química mas o mesmo estava sendo usado como depósito. Então, antes de se iniciar o curso o laboratório foi limpo, organizado, e os reagentes e vidrarias foram catalogados. O curso acabou atingindo dois objetivos distintos, permitiu o meu primeiro contato com a docência e a organização e utilização posterior do laboratório dessa escola Pública. O segundo encontro com a docência, já com caráter profissional, foi quando uma amiga pediu afastamento por licença maternidade e eu assumi suas aulas de Bioquímica para o curso de Farmácia, em Patos de Minas- MG. Eu estava cursando o doutorado e surgiu essa oportunidade de ministrar aulas, nessa época meu interesse pela docência já tinha sido despertado, e essa experiência só veio confirmar meus anseios. Esse fato permitiu que no semestre seguinte eu iniciasse minha carreira docente em uma instituição particular, na qual permaneci por 8 (oito) anos, até ser aprovada em concurso público.

Nos ditos e escritos dos interlocutores vemos que os primeiros contatos com a docência foram determinantes para despertar a sua motivação para o magistério destacando que, para a maioria deles, esse primeiro contato ocorreu quando ainda cursavam a graduação. Ao proceder à análise dos relatos dos interlocutores sobre como se deu o encontro com a docência universitária, fizemos um recorte dos aspectos que julgamos interessante ressaltar:

O encontro com a docência para o P1 se deu a 03 meses, após a conclusão do curso de graduação, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) ministrando disciplina de Físico-Química para o curso de Licenciatura em Química e em seguida na UFPI como professor substituto no DMTE (CCE) como professor das disciplinas Prática de Ensino de Química I e Prática de Ensino de Química II cada disciplina em semestres alternados por 2 anos. O professor enfatiza que antes de iniciar a docência no Ensino Superior já trabalhava no ensino médio, o qual iniciou em 1999, considerando que esta experiência contribuiu, tornando mais fácil o desenvolvimento de novos saberes no ensino superior.

Ao narrar, P3 diz que seu primeiro encontro com a docência ocorreu no momento em que iniciou o mestrado. Desde o ensino médio e fundamental já manifestava interesse em ministrar aulas, pois os professores naquele momento, davam a ele oportunidade de ensinar, parte dos conteúdos das disciplinas e isso fazia crescer o desejo de prosseguir nessa atividade, o que culminou com a opção

do mestrado e posteriormente o doutorado, com vistas a lograr um espaço na universidade, onde agora se encontra. Ele comenta que, ainda na universidade, teve a oportunidade de ser monitor de três disciplinas, o que fornecia à possibilidade de estreitar laços com os alunos e exercitar a didática, a prática do ensino.

P4, ao ingressar na Universidade, cursando uma licenciatura, ele já lecionava nesse período. Ao concluir a graduação passou a ministrar aulas, também, no ensino fundamental. Mas diz que a prática docente foi colocada à prova, no ensino médio, quando se deparou com determinados fatos inesperados.

Esse relato nos leva a refletir que inevitavelmente, no cotidiano, em sala de aula, nos encontramos com situações imprevistas, que para solucioná-las, não estamos preparados, uma vez que os ensinamentos dados nos cursos, na academia, não garantem a prontidão para o exercício profissional docente, pois embora muitos professores considerem ser esta, a condição primeira para ensinar, mesmo sendo necessária, não é suficiente. A simples posse do saber não cobre competência docente, que é mais do que conhecimento de conteúdo. Os ensinamentos e exemplos vivenciados na formação acadêmica não prevêm soluções para situações inusitadas, mesmo porque não existem receitas prontas para solucionar problemas singulares; e mesmo que existissem, certamente não funcionariam de forma eficaz, em todos os casos, uma vez que, cada docente tem sua forma própria de agir, de acordo com suas características individuais, portanto uma estratégia que daria certo para um, poderia não dar para outro.

Complementando a narrativa, professor diz que procurou encontrar caminhos que viabilizassem o aprendizado da turma. É conveniente que quando surgem situações excepcionais, em sala de aula, precisamos ter atitude e criatividade para improvisar ações, capazes de solucionar os problemas, que conforme já mencionamos, não existem receitas miraculosas, que dêem conta das demandas do cotidiano, na instituição. O P4 diz que independente dos problemas, é professor da UFPI desde 2006 e gosta de ser professor universitário.

Através das considerações do P5 após a graduação, em 2000, conseguiu ser professora de informática básica, num local sem fins lucrativos, mas o que mais lhe gratificava era receber elogios, quando terminava o curso. Essa experiência foi de fundamental importância, pois gostava de ensinar. Paralelo a graduação foi professora substituta do CEFET, da UESPI e UFPI, descobrindo aí a importância que o professor representa no ensino superior bem como a qualificação profissional.

Atualmente, é professora efetiva da UFPI, iniciando, nessa instituição, no ano de 2006.

Podemos observar a importância atribuída por P5 ao reconhecimento do seu trabalho, através dos elogios recebidos, o que nos encaminha a reconhecer que, a prática justifica a teoria, pois a valorização do trabalho do docente funciona como fator de motivação, uma vez que é próprio do ser humano, a necessidade de reconhecimento, de valorização, e isto está bem evidenciado pela professora, quando considera os elogios recebidos, como experiência de fundamental importância para sua opção pela docência.

A narração do P6 evidencia que ele, durante a graduação, dava aulas particulares de reforço, para alunos de ensino fundamental e médio. Ao concluir o mestrado em 2001 exerceu formalmente a profissão de professora de Matemática, tendo oportunidade de ministrar aulas e adquirir experiência nos três níveis de ensino: fundamental, médio e superior. A trajetória na docência superior iniciou na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), onde ministrou aulas das disciplinas de Matemática Básica; Conteúdos e Métodos de Ensino de Matemática para o curso de Pedagogia, as disciplinas de Metodologia de Ensino de Matemática; Prática de ensino de Matemática e Cálculo I para o curso de Licenciatura Plena em Matemática, no período de 2001 a 2005. Em 2006 passou a fazer parte do quadro efetivo de professores da UFPI, significando uma meta alcançada.

No relato do P7 consta que seu primeiro contato com a docência ocorreu durante o estágio do curso de licenciatura em Química, no ensino médio. O segundo encontro com a docência, já com caráter profissional, assumiu turmas, cobrindo licença maternidade, ministrando aulas de Bioquímica para o curso de Farmácia, em Patos de Minas- MG. cursando o doutorado e surgiu essa oportunidade de ministrar aulas, na época em que o interesse pela docência já tinha sido despertado. Essa experiência veio confirmar os anseios. Esse fato permitiu que no semestre seguinte iniciasse a carreira docente em uma instituição particular, na qual permaneci por 8 (oito) anos, até ser aprovada em concurso público.

Como análise conclusiva desta subcategoria, entendemos, com base no conteúdo das narrativas dos interlocutores, a respeito da trajetória profissional, que todos, exceto o P3 que não se posicionou nessa questão, tiveram encontro com a docência muito cedo, sendo que as primeiras experiências ocorreram quando ainda cursavam a graduação. Observamos que todos os interlocutores demonstram

entusiasmo pelo exercício profissional docente e que, o fator que se estabeleceu como marco para sua opção e seu encontro com a docência universitária, foram suas experiências docentes, ainda que em outros níveis de ensino ou de forma assistemática. Guarnieri (2005) diz que a aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, a prática docente e o contexto escolar.

As alusões aqui consideradas nos admitem afirmar que os professores aprendem a partir do exercício da profissão. Corroborando as idéias de Guarnieri (2005), isso não significa dicotomizar teoria e prática, desconsiderando o papel da formação, ou dizer que a prática ensina em si e por si mesma, ou ainda, que a prática não contenha princípios teóricos. É necessário identificar e analisar conhecimentos e princípios que mediatizem a teoria e a prática.

O nosso propósito com este estudo foi identificar algumas pistas para a construção da função docente, com vistas à consolidação do processo de tornar-se professor, a partir da ótica de professores iniciantes.

### **3.4.2 Subcategoria 3.2: Características da prática pedagógica vivenciada**

Ao falar de prática pedagógica na universidade devemos considerar a sala de aula como espaço de tempo em que professores e alunos se encontram para juntos realizarem uma série de interações e de construção de saberes que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem. Ensinar e aprender são atividades inerentes a qualquer ser humano. Aprendizagem caracteriza-se pela mudança de comportamento, assim sendo, podemos dizer que aprendemos quando ocorrem alterações na nossa forma de pensar e de agir e, ensinamos quando orientamos, informamos e partilhamos com o outro ou com um grupo, as nossas experiências e os saberes que vamos acumulando, na nossa trajetória de vida e de formação.

Neste item discutimos algumas idéias que ajudam os docentes a refletirem sobre aprendizagem e desenvolvimento. Observamos que os profissionais que se dedicam ao ensino sentem necessidade de saber como exercer esse ofício, tendo em vista a natureza da tarefa e as características dos sujeitos, fatores esses, que tornam essa tarefa bastante complexa.

Nesse sentido, parafraseando Sousa (2005), consideramos que quando a arte de ensinar se torna intencional, apresenta contornos de complexidade pelos

contextos que marcam a relação pelas motivações dos intervenientes pelos conteúdos propostos pelos códigos utilizados e pelas crenças que os agentes da interação possuem sobre a situação.

Corroborando essa idéia vemos que os professores de hoje, que na sua maioria, receberam formação pelas escolas tradicionais, hierárquicas e altamente disciplinadoras, querem fugir dos padrões dos seus antigos mestres, assim como das práticas autoritárias, entretanto, enfrentam dificuldades para tal, uma vez que essas práticas estão arraigadas em suas vidas, que embora inconscientemente, estão incorporadas e se manifestam nas suas atitudes, em suas práticas. Por outro lado, em outros casos, na tentativa de afastar-se da tradição autoritária, muitos professores acabam por adotar atitudes “desregradas” de comportamento, eximindo-se da sua tarefa de organizar o trabalho e de seu papel de educador, adotando atitudes de permissividade com relação à conduta dos alunos. Sobre essa questão, Freire (1997) afirma que “sem limites a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo”. Isso significa que os comportamentos mais adequados ao grupo e que favorecem o desenvolvimento e à produtividade são regulados pelos limites.

Outro aspecto a considerar, com relação à prática pedagógica adotada na universidade, são as estratégias utilizadas na operacionalização dos conteúdos, os procedimentos didáticos utilizados, em sala de aula, ou seja, o conjunto de regras a seguir para que a intervenção do educador e a atividade do aluno atinjam os seus objetivos. Esta teoria, segundo Bruner (1966), está assentada em quatro princípios fundamentais, que são: motivação, estrutura, sequência e reforço.

Vemos que nas universidades ainda hoje é comum a adoção de práticas pautadas de acordo com o modelo tradicional de ensino, utilizando-se meramente da transmissão de conhecimentos, tendo o professor como o detentor de conhecimentos e alunos, como receptores passivos, do que lhe é ensinado.

Esse modelo de ensino precisa ser abolido da prática docente na universidade e substituí-lo por um modelo em que o professor tenha um papel de orientador das atividades, que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento incentivador e motivador dos seus alunos, formando grupos de trabalhos, com objetivos comuns para que trabalhem em parceria, de forma que uns incentivem os outros, nesse processo de interações, na busca de aprendizagens significativas, que utilize adequadamente as novas tecnologias, que planeje suas aulas e utilize

técnicas e procedimentos didáticos adequados, que promovam a aprendizagem e utilize eficientes critérios de avaliação, além de outros procedimentos.

Nesse sentido, focalizamos as considerações de Lima (2006), pertinentes a essa questão, ao afirmar que o mundo atual requer um novo tipo de profissional, dotado de saberes polivalentes e, sobretudo, amplos e sólidos, que possam dar conta de corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica

Essas reflexões nos encaminham a refletir sobre o processo de formação de professores e a considerar que a prática pedagógica resulta, além de outros fatores, dos saberes docentes acumulados na formação inicial e na formação continuada dos professores, bem como de experiências vividas dentro e fora das instituições de ensino e se constitui por saberes oriundos de fontes diversificadas, notadamente dos percursos de formação, inicial e continuada da história experiencial docente, das experiências de pesquisa, do corpo disciplinar que é a matéria concreta de seu contexto de ensino, a exemplo de outras fontes.

Assim evidenciada, a temática revela a idéia de que, existe um saber que embasa as diferentes ações, no que concernem ao ser professor e ao saber ensinar, logo cada saber específico vai fortalecendo as bases do ensino e da profissão e marcando, enriquecendo e diferenciando a prática pedagógica. Esses saberes, segundo Borges (2004) na verdade, é que vão dando suporte ao professor para acessar à sua autonomia profissional, mediante uma prática pedagógica que responda a níveis de competência cada vez mais elevados por ser ela própria o espaço particular da edificação dos saberes e das competências docentes.

Prosseguindo a análise das falas dos interlocutores verificamos que os saberes, por eles mobilizados na prática, reforçam a opinião dos teóricos. Vejamos:

	<b>PROFESSOR 1</b>	
--	--------------------	--

As minhas aulas são trabalhadas mais de forma expositiva com o uso do quadro. Procuro repassar todas as informações com a utilização do quadro, em algumas vezes ser utilizado o data show, ou seja, vejo como uma ferramenta desestimulante e cansativa para o aluno, opinião obtida ainda quando realizava curso de graduação, pois os professores que utilizavam essas ferramentas (data show), eu achava a aula um horror. Eu procuro diversificar o processo de avaliação, não vejo que no sistema tradicional não é a única forma de avaliação no decorrer de uma disciplina. Uso estudo dirigido, seminários, provas, trabalhos de pesquisa, resolução

de questões e participação nas aulas teóricas e práticas e busco a interação entre o professor e os alunos.

	<b>PROFESSOR 2</b>	
--	--------------------	--

A exposição do conteúdo: A preparação das aulas, o recurso audiovisual que disponibilizo aos alunos, assim como o material didático que utilizo para complementar as aulas expositivas. Associo tudo isso às aulas de modo mais interativo, fazendo com que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em eventos rotineiros e do seu dia-a-dia na profissão.

	<b>PROFESSOR 3</b>	
--	--------------------	--

Como aspectos marcantes da minha prática pedagógica, utilizo analogias da teoria com a prática clínica; relatos de exemplos vividos na prática clínica. No semestre passado consegui dividir a turma em vários grupos e realizar debates acerca de todos os assuntos até o momento vistos, o que pareceu muito estimulador. Neste semestre, em decorrência da quantidade de alunos (66 alunos) essa prática tornou-se impraticável, assim como muitas outras imaginadas no decorrer da disciplina; não consegui realizar nenhuma dinâmica; passei vídeos interativos e didáticos antes ou após as aulas expositivas. A disciplina de Histologia que é a que eu ministro não é a das mais atrativas, na verdade é bem chata e às vezes encontro dificuldades para mostrar o contrário aos alunos, mas tenho tentado de vários artifícios para chegar a esse alvo. Sei que vou conseguir, nenhum semestre vai ser igual a outro. Vou estar sempre buscando algo melhor para doar aos futuros profissionais formados pela UFPI.

	<b>PROFESSOR 4</b>	
--	--------------------	--

A experiência docente traz vários benefícios e influencia a prática pedagógica. Por mais que estudemos métodos de abordagem do processo ensino-aprendizagem, a sala de aula é um mundo inexplorado que a cada dia se faz novas descobertas. Isso porque você está trabalhando com pessoas, e, muitas vezes, ao explicarmos algo que o aluno não entende, reinventamos outra forma de transmitir o que está sendo ensinado para que o aluno compreenda fazendo abordagem prática do conteúdo ministrado. Uso de práticas discursivas de um assunto de relevância na atualidade que pode ser abordado dentro da ementa da disciplina ministrada.

	<b>PROFESSORA 5</b>	
--	---------------------	--

Liberdade em sala. Não se pode prender o aluno na cadeira. O aluno deve entender que para ele conseguir aprender ele tem que ter vontade própria, não estar lá sendo obrigado pela família ou pelo professor. Respeitar o professor e os demais alunos. O professor em sala é um facilitador do conhecimento, não pode ser agredido, nem ser testado por aluno medíocre. Se o aluno não quer, ou não tem vontade própria para aprender deverá sair da sala, para que os demais alunos possam continuar seu aprendizado. Utilizar exemplos do dia-a-dia para facilitar o entendimento do aluno sobre uma determinada questão específica.

	<b>PROFESSORA 6</b>	
--	---------------------	--

[...] Para o exercício da docência me espelho em alguns professores que tive na academia; procuro transmitir aos alunos domínio de conteúdo e segurança no que falo, fundamentando-me através de estudos, leitura e pesquisa, aliado a uma didática e metodologia adequada ao ensino de exatas; e sempre trocando experiências vivenciadas com os colegas.

	<b>PROFESSORA 7</b>	
--	---------------------	--

Os aspectos marcantes da minha prática pedagógica estão baseados em Paulo Freire e no princípio “aprender a aprender”, pois isso me incentiva, e ousaria dizer, me obriga a reciclar meus conhecimentos, a rever minhas metodologias de ensino, minhas formas de avaliar, meu modo de definir objetivos e metas que meu aluno deve alcançar no aprendizado de um novo assunto, minha forma de abordar um determinado assunto a fim de desenvolver habilidades diferenciadas e de exercitar as habilidades já existentes, minhas estratégias para promover o amadurecimento pessoal e/ou profissional sem causar traumas e de forma significativa, a fim de que o conhecimento adquirido não se transforme em mera reprodução ou repetição.

Ao analisar as declarações dos interlocutores, neste item, reportamo-nos às contribuições de Masetto (2003), ao afirmar que “docentes de educação superior atualmente, devem estar ocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomarem iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento”. Devem tomar providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.

Sobre as práticas pedagógicas vivenciadas o P1 assim descreve: As minhas aulas são trabalhadas mais de forma expositiva. Procuro repassar todas as informações com a utilização do quadro, em algumas vezes ser utilizado o data show, ou seja, vejo como uma ferramenta desestimulante e cansativa para o aluno, opinião obtida ainda quando realizava curso de graduação, pois os professores que utilizavam essas ferramentas (data show), eu achava a aula um horror. Eu procuro diversificar o processo de avaliação, uso estudo dirigido, seminários, provas, trabalhos de pesquisa, resolução de questões e participação nas aulas teóricas e práticas e busco a interação com os alunos. Se levando em conta o posicionamento dos teóricos, as práticas adotadas por P1 ainda revelam características do tradicionalismo: aula expositiva com o uso do quadro; repassa todas as informações

com a utilização do quadro e às vezes utiliza o data show, mesmo achando uma ferramenta desestimulante e cansativa para o aluno. Observamos que as aulas ainda se caracterizam pela transmissão e não pela construção de conhecimentos. Observamos também que, embora as práticas adotadas nas aulas apresentem ainda, uma metodologia com características do modelo tradicional de ensino o professor revela interesse em renovação e adota outros métodos, procurando diversificar o processo de avaliação, usando estudo dirigido, seminários, provas, trabalhos de pesquisa, resolução de questões e participação nas aulas teóricas e práticas.

O P2 adota a exposição do conteúdo: Prepara as aulas, antecipadamente, utiliza o recurso audiovisual, assim como o material didático que utiliza para complementar as aulas expositivas. Associa tudo isso às aulas de modo mais interativo, fazendo com que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em eventos rotineiros e do seu dia-a-dia na profissão.

Pela narrativa do professor compreendemos que esse professor procura valer-se de uma metodologia e recursos materiais didáticos para complementar as aulas, de forma a despertar o interesse e participação ativa dos alunos. Outro aspecto observado é o fato de que o professor demonstra preocupação e cuidado com a prática docente no preparo das aulas.

Como aspectos marcantes da prática pedagógica do P3 destaca-se a utilização de analogias da teoria com a prática clínica; os relatos de exemplos vividos na prática. Diz que, no semestre passado conseguiu dividir a turma em vários grupos e realizar debates acerca de todos os assuntos, até o momento vistos, o que pareceu a ele uma prática muito estimuladora. Mas semestre, em decorrência da quantidade de alunos (66 alunos) essa prática tornou-se impraticável, assim como muitas outras imaginadas no decorrer da disciplina; não conseguiu realizar nenhuma dinâmica; passou vídeos interativos e didáticos antes ou após as aulas expositivas. A disciplina de Histologia que é a que ministra não é a das mais atrativas; na verdade é bem chata e às vezes encontra dificuldades para mostrar o contrário, aos alunos, mas, tem tentado de vários artifícios para chegar a esse alvo. Sabe que vai conseguir, pois nenhum semestre vai ser igual a outro. O professor demonstra comprometimento com a profissão e pretende estar sempre buscando algo melhor para contribuir com a formação dos futuros formados pela UFPI.

A reflexão feita pelo P4 diz que a experiência docente traz vários benefícios e influencia à prática pedagógica. Argumenta que por mais que estudemos métodos de abordagem do processo ensino-aprendizagem, a sala de aula é um mundo inexplorado que a cada dia se faz novas descobertas, pelo fato de estar trabalhando com pessoas, e, muitas vezes, quando o aluno não entende, reinventamos outra forma de transmitir o que está sendo ensinado para que o aluno compreenda, fazendo abordagem prática do conteúdo ministrado. Uso práticas discursivas de um assunto de relevância na atualidade que pode ser abordado dentro da ementa da disciplina ministrada. O P4 põe em evidência a influência da experiência docente, na prática pedagógica, destacando a sala de aula como um mundo a ser explorado, pois é aí onde o processo ensino-aprendizagem se concretiza.

Na medida em que defende a liberdade em sala e afirma que não se pode prender o aluno na cadeira, o P5 demonstra uma postura liberal, Para ele o aluno deve entender que para conseguir aprender tem que ter vontade própria, e não por ser obrigado pela família ou pelo professor. O professor deve utilizar exemplos do dia-a-dia, para facilitar o entendimento do aluno sobre uma determinada questão específica. A nosso ver o P5 apresenta uma postura antagônica pois, ao mesmo tempo que fala em dar liberdade ao aluno em sala de aula, toma uma postura autoritária quando diz que o professor não pode ser agredido, nem ser testado por aluno medíocre. Se o aluno não quer, ou não tem vontade própria para aprender deverá sair da sala. Essa expressão reforça a idéia de que, a influência do modelo tradicional, pelo qual fomos formados, estão enraizadas, a tal ponto que, embora querendo tomar atitudes mais inovadoras, frente aos problemas do cotidiano, as marcas do tradicionalismo aflora, confundindo e influenciando as posturas adotadas.

No exercício da docência, segundo o P6 espelha-se em professores da academia; procura transmitir aos alunos domínio de conteúdo e segurança no que fala, fundamentando-se através de estudos, leitura e pesquisa, aliado a uma didática e metodologia adequada ao ensino de exatas; e sempre trocando experiências vivenciadas com os colegas. O discurso do P6 demonstra uma postura mais progressista, e isso se deve a busca de aperfeiçoamento e atualização através dos estudos mencionados.

Os aspectos marcantes da prática pedagógica segundo revela o P7, estão baseados em Freire (2000) e no princípio “aprender a aprender”, pois isso lhe incentiva e obriga a reciclar seus conhecimentos, a rever metodologias de ensino, as

formas de avaliar, seu modo de definir objetivos e metas que o aluno deve alcançar no aprendizado de um novo assunto, rever sua forma de abordar um determinado assunto a fim de desenvolver habilidades diferenciadas e de exercitar as habilidades já existentes, também as estratégias para promover o amadurecimento pessoal e/ou profissional sem causar traumas e de forma significativa, a fim de que o conhecimento adquirido não se transforme em mera reprodução ou repetição.

O posicionamento do P7 demonstra uma posição comprometida com a qualidade do ensino numa visão mais contextualizada com as novas metodologias, dentro de uma visão progressista, para o contexto atual.

Analisando os ditos dos professores, com base nas tendências predominantes, nas suas falas, observamos que, de modo geral, os interlocutores se voltaram para a especificidade de seus respectivos campos e examinam temas como a relação professor/aluno, destacando a comunicação docente, o favorecimento da aprendizagem pela afetividade e a importância de uma relação dialógica com o aluno. É notório o comprometimento desses profissionais com o exercício profissional docente, embora percebamos algumas fragilidades, no que se refere as práticas, principalmente nas falas dos bacharéis, deixando sinais de que existe alguma lacuna na formação profissional, com relação ao conhecimento didático pedagógico, que também é um saber necessário ao exercício profissional docente.

### **3.4.3 Subcategoria 3.3: Ser professor universitário**

De acordo com o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2002), o ensino na universidade é caracterizado como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. Essa idéia é complementada da seguinte forma: a tarefa de ensinar no ensino superior supõe alguns condicionamentos, por parte de quem assume essa docência. Recortamos e apresentamos de forma resumida, algumas idéias propostas pelas autoras, a seguir:

A atividade docente, na universidade, se caracteriza como atividade complexa que exige os seguintes atributos, para que o profissional docente, seja considerado um bom professor: a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente; b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade

integrada à investigação; c) propor um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor; e) buscar, criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e desenvolver aprendizagem interativas e participativas.

Partindo desse princípio, buscamos as narrativas dos interlocutores, sobre o que é ser professor universitário; o que o professor precisa saber para ensinar na universidade; qual a especificidade do saber docente e que saberes são mobilizados na prática docente. Nesse sentido, assim se posicionaram:

	<b>PROFESSOR 1</b>	
--	--------------------	--

Ser professor universitário é ser um transmissor de conhecimentos e de cidadania para um grupo de futuros profissionais, tentando ao máximo abordar a teoria com a prática a ser vivenciada no exercício da profissão escolhida.

	<b>PROFESSOR 2</b>	
--	--------------------	--

Ser professor universitário significa transpor as barreiras da simples aplicabilidade do conhecimento técnico, adquirido ao longo de nossas carreiras percorridas entre mestrados e doutorados, nesta vida. Mas do que isso significa a transmissão do conhecimento “humano”, humanizar as pessoas e formar cidadãos que possam ser absorvidos na sociedade, senão prontos, mas dotados das ferramentas necessárias para interagir com esta, enquanto ser pensante, podendo com isso, estar mais capacitado para dar sua contribuição, aplicando os conhecimentos técnicos adquiridos na universidade.

	<b>PROFESSOR 3</b>	
--	--------------------	--

Ser professor universitário é uma tarefa bastante complexa que exige do docente, saberes diversificados. Na minha concepção, ser professor universitário não é nada menos que uma realização profissional e a oportunidade de retribuir para a sociedade o que eu recebi em todos os anos em escolas e academias públicas. É ser responsável pela formação de caráter. É ser formador de opinião. É transmitir conhecimento e aprender aquilo que você achava que sabia. É ter muitas responsabilidades e transmiti-las. É produzir senso crítico e favorecer a formação de pesquisadores e “perguntadores”. Ser professor é um prazer.

	<b>PROFESSOR 4</b>	
--	--------------------	--

O professor docente não é apenas alguém responsável pela formação profissional do aluno, mas, acima de tudo, um referencial que o aluno deve ter para a formação do seu “ser” profissional. Dessa forma, concluo dizendo que o professor é um inventor. Inventor de novas práticas pedagógicas para suprir a necessidade de seus alunos. .Gosto de ser professor, pois acredito que através do meu trabalho, estou contribuindo para a formação do cidadão brasileiro.

	<b>PROFESSORA 5</b>	
--	---------------------	--

Ser professor universitário significa contribuir, de modo específico, para o aprendizado de um determinado número de alunos. Desta maneira eles poderão usufruir na sua graduação ou na sua vida profissional um pouco do conhecimento que receberam.

	<b>PROFESSORA 6</b>	
--	---------------------	--

Ser professor universitário, antes de tudo, significa uma meta alcançada, pois sempre almejei esta função; além de uma grande responsabilidade de formar novos profissionais para o mercado de trabalho. O exercício na docência superior significa pra mim uma grande responsabilidade como também, é uma forma de retribuir e contribuir com a sociedade a qual estou inserida.

	<b>PROFESSORA 7</b>	
--	---------------------	--

Acredito que ser professor universitário é ser um facilitador do aprendizado, devemos para isso despertar o interesse do aluno tanto para o conhecimento geral, integrando teoria e prática, como para conceitos específicos relacionados diretamente a sua área de atuação, estimulando-o principalmente a resolver problemas e buscar soluções para ações vivenciadas no cotidiano. Além disso, para obtermos êxito em nossas funções precisamos estar dispostos a aprender com opiniões diversas e divergentes das nossas próprias, reciclar sempre o conhecimento adquirido, repensar as estratégias didáticas usadas e selecionadas com base nos conhecimentos prévios dos alunos, aprender a ser flexível frente a novos pontos de vista, pois a ciência e o conhecimento são processos dinâmicos e estão em constante construção.

Consideramos que o professor em seu pleno exercício deve dominar o conteúdo ministrado, ou ao menos, ter ferramentas para procurar alguns questionamentos que surgirem no decorrer da docência. Acreditamos também que a prática da docência auxilia muito o professor, e que, um dos maiores professores do docente é a sala de aula.

Analisarmos os atributos do professor universitário fizemos uma reflexão sobre as idéias de Boff (1997) onde ele argumenta que a cabeça pensa a partir de

onde os pés pisam, pois para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha e, é isso que faz da compreensão, sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem, mesmo porque, compreende e interpreta a partir do mundo que habita. Nessa perspectiva evidenciamos as expressões dos interlocutores, sobre o perfil do professor universitário, a seguir.

O P1 diz que ser professor universitário é ser um transmissor de conhecimentos e de cidadania para um grupo de futuros profissionais, tentando ao máximo abordar a teoria com a prática a ser vivenciada no exercício da profissão escolhida.

Ser professor universitário, na concepção do P2, significa transpor as barreiras da simples aplicabilidade do conhecimento técnico, adquirido ao longo de nossas carreiras percorridas entre mestrados e doutorados, nesta vida. Significa a transmissão do conhecimento “humano”, humanizar as pessoas e formar cidadãos que possam ser absorvidos na sociedade, senão prontos, mas dotados das ferramentas necessárias para interagir com esta, enquanto ser pensante, podendo com isso, estar mais capacitado para dar sua contribuição, aplicando os conhecimentos técnicos adquiridos na universidade.

Para o P3 ser professor universitário, é uma tarefa bastante complexa, que exige do docente saberes, diversificados. Na sua concepção, ser professor universitário é uma realização profissional e a oportunidade de retribuir para a sociedade o que recebeu, em todos os anos em escolas e academias públicas. É ser responsável pela formação de caráter. É ser formador de opinião. É transmitir conhecimento e aprender aquilo que você achava que sabia. É ter muitas responsabilidades e transmiti-las. É produzir senso crítico e favorecer a formação de pesquisadores e “perguntadores”. Ser professor é um prazer.

Segundo o P4, o professor docente não é apenas alguém responsável pela formação profissional do aluno, mas, acima de tudo, um referencial que o aluno deve ter para a formação do seu “ser” profissional. Dessa forma, concluo dizendo que o professor é um inventor. Inventor de novas práticas pedagógicas para suprir a necessidade de seus alunos. .Gosto de ser professor, pois acredito que através do meu trabalho, estou contribuindo para a formação do cidadão brasileiro.

O professor universitário é definido pelo P5, como contribuir, de modo específico, para o aprendizado de um determinado número de alunos. Desta

maneira eles poderão usufruir na sua graduação ou na sua vida profissional um pouco do conhecimento que receberam.

O P6 afirma que ser professor universitário, antes de tudo, significa uma meta alcançada, pois sempre almejei esta função; além de uma grande responsabilidade de formar novos profissionais para o mercado de trabalho. O exercício na docência superior significa pra mim uma grande responsabilidade como também, é uma forma de retribuir e contribuir com a sociedade a qual estou inserida.

De acordo com o P7 ser professor universitário é ser um facilitador do aprendizado, devemos para isso despertar o interesse do aluno, tanto para o conhecimento geral, integrando teoria e prática, como para conceitos específicos relacionados diretamente a sua área de atuação, estimulando-o principalmente a resolver problemas e buscar soluções para ações vivenciadas no cotidiano. Além disso, para obtermos êxito em nossas funções precisamos estar dispostos a aprender com opiniões diversas e divergentes das nossas próprias, reciclar sempre o conhecimento adquirido, repensar as estratégias didáticas usadas e selecionadas com base nos conhecimentos prévios dos alunos, aprender a ser flexível frente a novos pontos de vista, pois a ciência e o conhecimento são processos dinâmicos e estão em constante construção.

Como vimos, os relatos dos professores apontam, diversos atributos do bom professor universitário, vindo essas definições ao encontro dos comentários feitos por Boff (1997) no início da análise desta sub-categoria. Dentre as várias manifestações, observamos que os professores licenciados destacam mais os saberes que se relacionam com o fazer pedagógico, enquanto que os bacharéis evidenciam mais os saberes específicos. Entretanto, vemos que, mesmo sendo dada relevância aos saberes, em maior ou menor escala, de acordo com sua área de atuação e de acordo com sua formação, os professores valorizam os diversos saberes docentes.

Recortamos e destacamos, nas falas dos professores, resumidamente, algumas definições, que consideramos importantes, sobre o que é ser professor universitário. Em suas narrativas, assim caracterizam o ser professor universitário:

- É ser um transmissor de conhecimentos, mas também um humanizador de pessoas e formador de cidadãos.

- Significa transpor as barreiras da simples aplicabilidade do conhecimento técnico, adquirir ao longo da carreira, para ensinar o conhecimento “humano”, humanizar as pessoas e formar cidadãos para que possam ser absorvidos na sociedade.
- É uma realização profissional. É a oportunidade de retribuir para a sociedade o muito que recebemos, principalmente nas escolas e academias públicas.
- É ser também um formador de opinião, um produtor de senso crítico e favorecedor da formação de pesquisadores e “perguntadores”.
- É ser um inventor.
- É contribuir para a formação do cidadão brasileiro.
- Significa contribuir, de modo específico, para o aprendizado de um determinado número de alunos.
- Um inventor de novas práticas pedagógicas para suprir suas necessidades e a necessidade de seus alunos.
- É reciclar sempre o conhecimento adquirido e repensar as estratégias didáticas usadas e selecionadas com base em novos conhecimentos produzidos e valorizar o conhecimento prévios dos alunos.
- É ser flexível frente a novos pontos de vista, pois a ciência e o conhecimento são processos dinâmicos e estão em constante construção.
- Ser professor é prazeroso!

Após a análise do conteúdo das narrativas dos interlocutores, das respostas dadas no questionário e das colocações feitas durante as entrevistas, chegamos a conclusão de que as opiniões desses professores, contidas nas diversas categorias de análise, corroboram as idéias dos teóricos, em que este trabalho se fundamenta.

## *CONCLUSÕES*

## CONCLUSÕES

A investigação desenvolveu-se na perspectiva de discussão sobre docência superior, em especial o exercício dessa docência, seus saberes e suas competências específicas, como criatividade, autonomia, comunicação, cooperação, associando, ainda, a essa discussão, outras questões relacionadas à docência superior de professores do CPCE/UFPI de Bom Jesus-PI. Desenvolveu-se, pois, na perspectiva de elaboração de reflexões acerca do professor, como protagonista da sua história, como um profissional que possui e desenvolve conhecimentos e que, de forma gradual, vai construindo sua realidade profissional, na medida em que reflete, analisa e interpreta o seu fazer docente.

Tomando como referência as teorizações que embasam o estudo e as falas dos sujeitos desta pesquisa, de certa forma, chegamos ao entendimento de que a formação dos professores do CPCE, muitas vezes, centrada no paradigma da racionalidade técnica, ainda exerce forte influência sobre as práticas por eles adotadas, no exercício da docência, haja vista que, segundo relatam sua formação inicial e continuada, na academia, priorizou o conhecimento técnico-científico, com vistas à preparação para o trabalho docente, o que sabemos ser bom, mas não de todo suficiente para dar conta da formação da pessoa do professor. Pessoa entendida no sentido moral, ético, estético, político, ideológico, aspectos, às vezes, não contemplados no processo formativo.

Pelas suas colocações entendemos que os profissionais docentes do CPCE/UFPI, embora, sendo novos na idade e alguns com pouco tempo de experiência, manifestam desejo de aperfeiçoamento, por isso investem na formação continuada, como constatamos, dentre eles, dois doutores, outros dois em fase de

conclusão do doutorado, dois mestres e um com duas graduações e duas especializações. E todos, conjuntamente, com o propósito de continuar estudando.

Os professores, majoritariamente, através das suas declarações, evidenciam que, mesmo assim, estão aprendendo a ser professor, na prática, “por ensaio e erro”, ou seja, através dos erros e acertos, no cotidiano escolar, pois na sua formação inicial não foram construídos todos os aportes e saberes docentes, especialmente, os saberes pedagógicos, tão necessários ao exercício profissional docente na Universidade.

Deprendemos de suas narrativas, comentários dando conta de que os conhecimentos adquiridos somente através da formação acadêmica não são suficientes para dar segurança e garantir a eficácia à atividade docente. Todos foram unânimes em destacar os saberes da experiência, como sendo os saberes necessários, essenciais para o exercício profissional docente. E que, no dia-a-dia dos professores na academia mobilizam múltiplos saberes, os quais são incorporados e articulados aos diferentes contextos da prática pedagógica, referem-se a saberes tais como, o saber curricular, o saber disciplinar, o saber da formação profissional, o saber experiencial e o saber cultural.

Logo, o estudo expressa que os saberes docentes se constroem, não apenas de forma sistemática na academia, nos cursos de formação inicial na graduação, ou na formação continuada, nos cursos de mestrado e/ou doutorado, mas também no cotidiano da sala de aula, nas interações dos professores com seus pares, através da troca de experiências e nas interações com os alunos, em diversas situações do contexto acadêmico e, ainda, através da participação do docente em encontros, congressos, seminários, jornadas pedagógicas e outros eventos, que tenham como objetivo promover a discussão e a reflexão sobre temáticas relacionadas à formação e à atuação do professor.

Isto posto, o que se evidencia é que cada professor, de acordo com sua ótica, aponta aqueles saberes que julga necessários, visto serem esses saberes, os que orientam as suas práticas pedagógicas. Sendo assim, os professores do CPCE, no exercício da docência, lançam mão de todos os conhecimentos acumulados na sua trajetória profissional, tanto inspirados em exemplos das práticas adotadas pelos seus professores, na academia, quanto nos conhecimentos adquiridos no estudo das disciplinas, nas leituras, na troca de experiências, na interação com os alunos, ou seja, no exercício da profissão.

Ao estabelecer uma comparação entre as falas dos interlocutores percebemos claramente que os professores licenciados do CPCE evidenciam os saberes relacionados aos conhecimentos didático-pedagógicos enquanto que os bacharéis valorizam mais os conhecimentos específicos e os construídos na prática docente, como bem atestam suas colocações ao descreverem o perfil do professor universitário.

O aspecto comum observado nas narrativas dos professores com relação aos saberes docentes, considerados por eles como fundamentais, são os saberes construídos na prática, na sala de aula, é o aprender a fazer, fazendo. Nesse sentido, referem-se à rotina da sala de aula como espaço que muito contribui no sentido de que eles podem dar continuidade a construção dos saberes docentes, em particular o experiencial, partindo do entendimento que este saber começa a ser construído desde as suas experiências pré-profissionais, saberes estes adquiridos pela interação com os pares, nas relações interpessoais, nas contribuições da família, da cultura, do contexto sociocultural, e outros, que perpassam o cenário escolar.

As considerações feitas pelos interlocutores desta pesquisa, reveladas em suas narrativas, bem como conhecimentos adquiridos através de leituras, estudos diversos, nos encaminham a entender que, o contexto em que vivem e atuam profissionalmente requer de todos eles e da própria universidade que estejam preparados para responder às exigências da contemporaneidade, que o profissional seja dotado de saberes polivalentes, amplos e sólidos, para atender às demandas, às peculiaridades e ao caráter multifacetado da sociedade e da profissão docente. O que implica dizer que as universidades devem estar preparadas para atender às demandas do contexto, promovendo as necessárias mudanças nas políticas e nos projetos de formação de professores.

O estudo evidencia que os interlocutores cobram das IES a busca de caminhos que melhorem a qualidade da educação, entendem que as instituições precisam envidar esforços em promover, dentro da própria universidade, junto aos docentes, oportunidades para o desenvolvimento de trabalho em equipe para estudo e planejamento; criar e organizar ações e oportunidades de formação continuada; proceder constante revisão das práticas e conteúdos desenvolvidos; e, ampliar espaços que possibilitem a discussão, reflexão e resolução de problemas educacionais, profissionais e institucionais.

Face ao exposto, emerge o entendimento que se faz necessário a criação de condições objetivas e subjetivas, que propiciem à implementação de um projeto de formação continuada de professores, que tenha como pressuposto a reflexão individual e coletiva, sobre a prática docente desenvolvida na universidade, mediante múltiplos e variados tipos de canais formais e informais de comunicação e informação. Nessa perspectiva, a formação do professor deve adotar metodologias que fomentem processos reflexivos sobre a educação e sobre a realidade social, através de diferentes experiências, e que estas experiências ocorram no interior das instituições educacionais, com vistas a obter a mudança individual e também, institucional.

Esse empreendimento requer, em contrapartida, um compromisso com a escola, um processo de autodeterminação, baseado no diálogo, ao mesmo tempo em que redefine os papéis, as funções e as finalidades da instituição educacional. Assim sendo, os projetos de formação de professores devem levar em conta o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas, sobre a própria prática docente, de modo que tenha como meta principal, aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária e interativa.

Um outros aspecto que se evidencia aponta para a produção de saberes docentes, através de pesquisas e de leituras, disponibilizando-os nos diversos canais de comunicação. Enfim, revelam que os saberes docentes se constroem de forma gradual e gradativa no decorrer de toda a trajetória de vida, tanto no plano pessoal, social e, sobretudo, profissional.

Destacam as diversas funções da universidade aludindo acerca da criação, do desenvolvimento, da transmissão e da crítica à ciência, à cultura e à técnica; bem como, o apoio técnico e científico ao desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade; e ainda, a preparação dos educandos para o exercício de atividades profissionais futuras.

Sobre as aprendizagens que são propostas e reivindicadas junto aos vários níveis de ensino, as narrativas revelam que estas tem como mediadores tanto o professor como os saberes e o contexto social mais amplo, levando em conta as expectativas e os anseios da comunidade universitária.

Esperamos que a divulgação do conhecimento obtido e produzido neste estudo, possa contribuir, de forma significativa, para mudanças necessárias no

contexto acadêmico, como forma de sinalizar novas ações, apoios a discussões na elaboração de propostas diferenciadas, de aulas no contexto da universidade, assim como nas abordagens, em atividades curriculares e extra-curriculares como palestras, atividades de extensão e outras, de forma que possam ampliar suas reflexões a respeito da formação de professores e de suas articulações com os saberes docentes e práticas pedagógicas, que devem ser mobilizados pelo professor universitário como suporte a seu papel formador, na busca constante (e necessária) da melhoria da qualidade da educação.

À guisa de apontamentos finais, fomos puxando alguns fios das histórias tecidas pelos professores narradores com o propósito de tecer um outro tecido, no caso o tecido conclusivo do estudo, que deve conter em sua estampa as nuances demarcadoras da história de docentes de ensino superior que narram sobre sua formação continuada, tendo como foco a construção de saberes experienciais que colaboram na ressignificação, na consolidação e no redimensionamento das tarefas docentes, repercutindo no fortalecimento e enriquecimento das aprendizagens discentes.

Um desses fios deixa patente que a experiência dos professores protagonistas da presente pesquisa, a exemplo do que dizem Gauthier et al (1998), é singular, é única, mesmo que, às vezes, decorram de situações similares, ou mesmo se evidenciem com alguma similaridade. Assim, os saberes que emergem dessa experiência inscrevem-se no campo pessoal, logo no âmbito da jurisprudência privada. Portanto, no referido tecido narrativo o fio experiencial se revela como fonte de um saber feito de pressupostos e de argumentos que devem ser validados pela pesquisa científica.

Um outro fio que se destaca do tecido em referência deixa antever a necessidade que têm os protagonistas de promover investimentos para demandar sua formação continuada tendo em vista desenvolver sua tarefa docente melhor abastecidos dos saberes necessários a seu “metier” profissional. Esse fio narrativo expressa, desse modo, que os professores do CPCE compreendem a formação contínua como um empreendimento que se estende ao longo da vida profissional.

Desse denso tecido narrativo um fio que se reveste em notável visibilidade na prática pedagógica e na formação desse grupo de professores diz respeito à fonte dos saberes que mobilizam para exercitarem a docência superior. Procedem, pois, de fontes diversas com experiência pessoal, fontes bibliográficas,

trocas de experiências com outros professores, em estudos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado), através de aprendizagens com os próprios alunos na academia.

É bem verdade que as conclusões sempre são parciais e provisórias, se se considera que estudos dessa natureza nem sempre permitem a ousadia de se “fechar a questão”. Mesmo assim, mediante os objetivos do estudo, registramos, a título de síntese conclusiva, algumas pontuações acerca da docência superior no CPCE – UFPI:

❖ Sobre o perfil dos professores:

- \* Portadores de bacharelado (Química, Medicina Veterinária e Computação);
- \* Portadores de licenciatura (Física, Química e Matemática);
- \* Experiência no magistério superior entre 05 e 10 anos de serviço;
- \* Estudos de pós-graduação: Especialização (2); Mestrado (6); Doutorado (5)

❖ Sobre mobilização de saberes e respectivas fontes:

- \* Advindos das disciplinas cursadas na graduação;
- \* Provenientes da disciplina Prática de Ensino;
- \* Oriundos das experiências pré-profissionais;
- \* Advindos das atividades extra-curriculares;
- \* Originados da experiência de vida pessoal e do coletivo da vida acadêmica;

❖ Sobre prática pedagógica:

- \* A prática pedagógica do professor de ensino superior requer um vasto aporte de saberes: científicos, didáticos e pedagógicos;
- \* Engloba aspectos que dizem respeito ao “fazer”, rejeita a visão mecanicista de aprendizagem;
- \* Inclui as relações que o professor estabelece com o “fazer” (planejamento, métodos, objetivos, avaliação);
- \* Aponta relações estabelecidas com o “saber” (matéria de ensino, relação teoria-prática, produção do conhecimento);

❖ Sobre saberes docentes e sua significação na prática pedagógica:

- × Os saberes da experiência fundamentam a prática pedagógica e é através desta prática que estes saberes se revelam;
- × Os saberes da experiência são adquiridos na/pela prática pedagógica;
- × Os saberes pedagógicos do professor de ensino superior constituem instrumentos que lhes permitem conceber, realizar e refletir sobre o ensino e, por extensão, sobre a prática pedagógica;
- × Os saberes disciplinares compreendem os saberes advindos das diversas áreas do conhecimento (das diversas disciplinas científicas)

## *REFERÊNCIAS*

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **Identidade e vida de educadores Rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa** (... e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BANDURA, A. **Teoria da aprendizagem social**. New Jersey – Englewood cliffs. 1977
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.
- BOZZETTO, I. M. História de Vida: formação e profissão. In: MARTINAZZO, C. J. **História de vida de professores**. Rio Grande do Sul: Injuí, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/doc\\_%20final\\_coneb.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/doc_%20final_coneb.pdf)>. Acesso em 23 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CXXXIV, N. 248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Básica. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN's**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: estratégias de supervisão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.41-53.

BRUNER, J. S. Uma nova teoria da aprendizagem. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A, 1966

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARVALHO, M. A. de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-30.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. 1999.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes interrelacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010. p. 55-61.

ENRICONE, D. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FARIA, E. T. Mediação e interação no ensino superior. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber livro, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afontamento, 1975

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GRILLO, M. C. Percursos da constituição da docência. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GUARNIERI, R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUEDES PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. da. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

JOSSO, M-C. **Cheminer vers soi**. Suisse: L'Age D'Homme, 1991.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, M. da G. S. B. Sujeitos e saberes, movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.31-39.

LÜDKE; M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUEZ, G. G. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus,1998.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A prática pedagógica de professores não licenciados e suas articulações com a formação continuada. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOROSINI, M. C.; COMARÚ, P. do A. A dimensão profissional docente: questões do nosso tempo. In: ENRICONE, D. (Org.). **Professor como aprendiz: saberes docentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_; FINGER M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da Didática - ciências da educação, pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores** - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 2010.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBANT, P. **História de vida**: teoria e prática. Oeiras- Portugal: Celta Editora, 1999.

REIS, A. **Gurguéia**: O vale da esperança. Brasília: INCRA, 1995. 316 p.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói-RJ: Wak Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. A formação continuada de professores universitários : da necessidade ao uso de canais intermediários de informação. In: MORAES, M. V.; MARTINS FILHA, F. (Org.). **20 anos de história**: coletânea de estudos e trabalhos de informação. 1 ed. Vitória: EDUFES, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação: polêmicas do nosso tempo. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

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

Sousa, M. C. F. de. A formação de professores no 1º CEB no período revolucionário: o envolvimento como analisador da formação. **VIII Congresso da SPCE**- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, sob a temática “Cenário da Educação/Formação: novos espaços, culturas e saberes”, Escola Superior de Educação, do Instituto Politecnico de Castelo Branco, 7-9 ago, 2005.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_; MIGNOT, A. C. V. **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2008.

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

\_\_\_\_\_; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: Seminário de pesquisa sobre a sala docente. **Anais**. Fortaleza: UFCE, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. Tendências da educação superior para o século XXI. **Cadernos UNESCO Brasil**. Brasília, UNESCO, 1998 .

VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. do V. T. (Org.). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

## *APÊNDICES*

**APÊNDICE A**  
**SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO DE**  
**ENSINO SUPERIOR**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto**  
**Programa de Pósgraduação em Educação - PPGED/ UFPI**  
**Curso de Mestrado em Educação**



**Sr. Professor Doutor José Lindemberg Sarmento**  
**Diretor do Campus Professora Cinobelina Elvas – CPCE/UFPI**

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, com o aperfeiçoamento profissional dos professores universitários e a qualificação da educação superior no Estado.

Diante disso, estamos realizando uma pesquisa sobre “A Formação, Saberes e Prática Pedagógica do Professor do Campus Professora Cinobelina Elvas / UFPI - Bom Jesus”. Para tanto, é necessária a sua valiosa colaboração no sentido de autorizar a realização da pesquisa nesta Instituição.

Se o Senhor julgar relevante e concorda com a realização desse trabalho de pesquisa no Campus, por favor, queira assinar a segunda carta de autorização que se encontra anexada a esta, para que possamos oferecer, detalhadamente, as informações necessárias e assim dar início aos trabalhos.

Certa de poder contar com o seu apoio, antecipadamente, agradeço.

Atenciosamente!

**ALDINA DE FIGUEIREDO CUNHA**  
Coordenadora da pesquisa

Orientadora da pesquisa: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima PPGEd – UFPI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
Campus Universitário Prof<sup>a</sup> Cinobelina Elvas  
Rodovia BR-135, km03, Planalto Horizonte - 64900-000 – Bom Jesus  
– PI.  
Homepage: [www.ufpi.br](http://www.ufpi.br) - Fone: (89)3562-2535



## AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizamos a professora Aldina de Figueiredo Cunha mestranda em Educação – PPGed/UFPI; sob orientação da Professora Doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima; a realizar pesquisa nesta Instituição de Ensino. Evidenciamos que os resultados desta pesquisa serão utilizados na elaboração da dissertação de mestrado que tem por título: DOCÊNCIA SUPERIOR EM FOCO: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas tendo como objetivo geral: investigar “A Prática Pedagógica e os Saberes do Professor do Campus Professora Cinobelina Elvas/UFPI, de BomJesus-PI.

Bom Jesus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

---

José Lindemberg Sarmiento  
Diretor do CPCE/UFPI

**APÊNDICE B**  
**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DA PESQUISA E DO PERFIL DOS**  
**SUJEITOS DA PESQUISA**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto**  
**Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/ UFPI**  
**Curso de Mestrado em Educação**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria da produção do conhecimento e, conseqüentemente, com a qualificação do educador no Estado e no País.

Neste sentido, gostaríamos de convidá-lo a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa que será realizada sobre a temática “A prática Pedagógica e os Saberes do Professor do Campus Professora Cinobelina Elvas – Bom Jesus-Pi, proposta pela mestranda ALDINA DE FIGUEIREDO CUNHA, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> MARIA DA Glória SOARES Barbosa Lima. Em caso de dúvida, V. Sa. deve procurar a autora do trabalho - Aldina de Figueiredo Cunha.

**ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:**

**Título do Projeto: “DOCÊNCIA SUPERIOR EM FOCO:**

articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas

Pesquisador Responsável: ALDINA DE FIGUEIREDO CUNHA

Professor Orientador: Dr<sup>a</sup> MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (89) 99221730

**DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

Este trabalho de pesquisa pretende investigar “A Prática Pedagógica e os Saberes do Professor do Campus Professora Cinobelina Elvas/UFPI-Bom Jesus-PI”. Para concretização dessa investigação, serão observados os seguintes procedimentos metodológicos:

Questionários: serão utilizados e aplicados entre os professores, como instrumentos para coleta de informações de várias pessoas, simultaneamente, com o fim de traçar o perfil dos professores envolvidos no processo, por serem eles os sujeitos desta investigação.

Entrevista semi-estruturada: precisamos dialogar com alguns professores do Campus Professora Cinobelina Elvas/UFPI- Bom Jesus, para coletar informações que nos ajudem a analisar a produção dos saberes, na formação profissional inicial e continuada dos professores Bacharéis que atuam nessa IES, através de narrativas das histórias de vida. Essas entrevistas serão gravadas para serem analisadas pelo pesquisador e, posteriormente, sendo encaminhadas para apreciação do participante da pesquisa.

História de vida: espera-se com este trabalho de pesquisa colaborar na construção de reflexões no resgate de memórias sobre como estão sendo produzidos os saberes do professor universitário, através de relatos, de narrativas autobiográficas orais e de registros escritos, contribuindo significativamente no desenvolvimento da sua identidade enquanto profissional da docência superior.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa. No entanto, a participação é voluntária e você terá o livre arbítrio de desistir quando assim julgar necessário, como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que lhe possa causar algum constrangimento.

As informações obtidas durante os vários procedimentos da pesquisa serão mantidas em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética.

---

**ALDINA DE FIGUEIREDO CUNHA**  
**Coordenadora da pesquisa**

**APÊNDICE C**  
**SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO E ADEÇÃO PARA PARTICIPAR COMO**  
**SUJEITO DA PESQUISA**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto**  
**Programa de Pósgraduação em Educação - PPGED/ UFPI**  
**Curso de Mestrado em Educação**



Prezado(a) professor (a),

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, com o aperfeiçoamento profissional dos professores universitários e a qualificação da educação superior no Estado.

Diante disso, estamos realizando uma pesquisa sobre “DOCÊNCIA SUPERIOR E SUAS ARTICULAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS adotadas pelos professores no Campus Professora Cinobelina Elvas /UFPI - Bom Jesus”. Para tanto, é necessária a sua valiosa participação e colaboração para a produção desse estudo.

Se você julgar relevante essa pesquisa e deseja participar ativamente das etapas posteriores, como sujeito – participante – colaborador, por favor, queira identificar-se, assinando a segunda carta que se encontra anexada no final do questionário, para que possamos oferecer, detalhadamente, as informações necessárias.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa. No entanto, a participação é voluntária e você terá o livre arbítrio de desistir quando assim julgar necessário, como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que lhe possa causar algum constrangimento.

Certa de poder contar com o seu apoio, solicito que responda ao questionário em anexo, que tem, nesta primeira etapa, o objetivo único de traçar o perfil do corpo docente desse campus.

Obrigada!

---

ALDINA DE FIGUEIREDO CUNHA  
Coordenadora da pesquisa

Orientadora da pesquisa: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
PPGed/UFPI.

**APÊNDICE D**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR COMO SUJEITO DA**  
**PESQUISA**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto**  
**Programa de Pósgraduação em Educação - PPGED/ UFPI**  
**Curso de Mestrado em Educação**



**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR NA**  
**PESQUISA**

Eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, na condição de participante – colaborador (a) e interlocutor(a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca dos aspectos sobre “A Prática Pedagógica e os Saberes do Professor do Campus Professora Cinobelina Elvas/UFPI de Bom Jesus-PI”. Tive pleno conhecimento das informações que obtive na descrição sobre o referido estudo. Discutirei com a mestranda ALDINA DE FIGUEIREDO CUNHA sobre a minha decisão em participar nesse estudo para que fiquem claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo. Estou ciente de que a utilização das informações por mim prestadas é restrita a esta pesquisa.

Bom Jesus, (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E

### INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS – QUESTIONÁRIO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto  
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/ UFPI  
Curso de Mestrado em Educação



#### INSTRUMENTO DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES - QUESTIONÁRIOS:

O presente questionário representa um dos instrumentos metodológicos para a formação de um grupo de estudo investigativo. Esse grupo integra, na condição de colaboradores, uma pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina.

A pesquisa em referência inscreve-se na linha de estudo denominada Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e tem como objeto de estudo os saberes que orientam a prática pedagógica de professores universitários.

Nesse sentido, como estamos na fase de coleta de dados, para traçar o perfil dos professores do CPCE/UFPI, solicitamos sua colaboração no sentido de participar como interlocutor (a), respondendo ao presente questionário:

#### 1. Dados pessoais e funcionais.

Nome (opcional)-----

Sexo:\_\_\_\_\_ Idade:\_\_\_\_\_ anos.

#### 2. Formação Acadêmica:

Graduação Curso:\_\_\_\_\_ ano\_\_\_\_\_  
Instituição\_\_\_\_\_

Especialização:\_\_\_\_\_ ano\_\_\_\_\_  
Instituição\_\_\_\_\_

Mestrado:\_\_\_\_\_ ano\_\_\_\_\_  
Instituição\_\_\_\_\_

Doutorado:\_\_\_\_\_ ano\_\_\_\_\_  
Instituição\_\_\_\_\_

#### 3. Qual a sua cidade e estado de origem?

Cidade:\_\_\_\_\_ Estado\_\_\_\_\_

#### 4. Tempo de experiência na docência superior:

é a minha primeira experiência como professor (a), com menos de 2 anos, nesta IES.

é a minha primeira experiência com mais de 2 anos nesta IES.

tenho experiência de mais de 5 anos em instituições públicas de ensino superior.

tenho \_\_\_\_\_ anos de experiência, em docência superior, em instituições particulares.

5 As razões que o levaram a optar pela docência superior foram:

a realização de um sonho (ideal)

a maior possibilidade de ser funcionário público efetivo;

por falta de opção

por considerar nobre a função de educador

por ser um emprego razoável, enquanto aguardo uma oportunidade na minha área.

outro. Qual? \_\_\_\_\_

6 Os conteúdos trabalhados no seu curso de formação inicial (graduação) deram a você segurança para trabalhar como professor universitário principalmente devido à (ao):

profundidade e visão de conjunto das disciplinas,

vínculo das disciplinas com os conteúdos estudados em outras áreas de estudos

sua atualidade

sua ligação com o trabalho do professor

outro

não percebo nenhum desses aspectos no curso

7 Na sua formação inicial ou continuada (especialização, mestrado ou doutorado), foram contemplados aspectos didático-metodológicos?

sim Quantas disciplinas? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_ C.H. \_\_\_\_\_

não foram contemplados

8 Os cursos de pós-graduação ajudaram você a desenvolver habilidades para:

utilizar e/ou criar maneiras diferentes de ensinar

articular as matérias a serem ensinadas com os acontecimentos do cotidiano

articular as matérias que leciona com as outras que os alunos estudam

dar uma visão mais ampla e aprofundamento das matérias estudadas

proporcionar maior desenvolvimento intelectual do aluno

outro

não desenvolveu nenhuma das habilidades acima

9 O que mais tem contribuído para que você desenvolva habilidades necessárias à docência são:

os métodos, técnicas de ensino e as dicas, sobre formas de como trabalhar melhor, oferecidos pelos meus professores da graduação e/ou da pós-graduação.

as discussões sobre os problemas da realidade profissional com os colegas.

- o exemplo da forma de atuar dos meus professores durante a minha formação acadêmica.
- os cursos de extensão, aperfeiçoamento, seminários etc.
- as experiências do dia a dia, em sala de aula.
- outro

10 Tem algum aspecto do conteúdo a ser trabalhado ou atividade da prática profissional docente em que você gostaria e/ou pretende se especializar mais?

- Sim Qual? \_\_\_\_\_
- Não

11 Diante das diversas possibilidades para a obtenção de informações e para aprender, você acha que a escola e o professor:

- passaram a ter outros papéis na sociedade;
- têm o mesmo papel que sempre tiveram;
- não têm mais nenhum papel na sociedade

12 O seu curso de formação ajudou você a compreender melhor:

a) Como é a organização da IES e do sistema acadêmico?  
 Sim  Não

b) As dificuldades que os professores enfrentam, no dia a dia para trabalhar:  
 Sim  não

c) As relações do contexto sócio-político com a educação escolar  
 sim  não

d) As relações entre a universidade e a comunidade  
 Sim  não

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

- aprendeu no curso como elaborá-lo e isto lhe ajuda a trabalhar melhor.
- aprendeu no curso como elaborá-lo, mas acha que não ajuda em nada.
- não sabe como elaborá-lo, mas acha que se soubesse, ajudaria a trabalhar melhor
- não sabe como elaborá-lo mas isso não lhe faz falta
- aprendeu fora do curso e isto lhe ajuda a trabalhar melhor

14 No seu trabalho, você sente-se seguro para:

- despertar a atenção dos alunos para o tema da aula e mantê-los motivados
- iniciar desenvolver e terminar bem uma aula
- transmitir com clareza a matéria de forma que os alunos aprendam bem
- variar as aulas para que os alunos aprendam melhor
- verificar se os alunos estão entendendo a matéria e ensinar diferente se for preciso
- lidar com tranquilidade com os problemas que ocorrem na sala de aula

ainda não me sinto seguro(a) em nenhuma dessas habilidades

15 Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos, na sua formação acadêmica, você:

- aprendeu maneiras que julga adequadas para avaliar a aprendizagem dos alunos  
 não aprendeu a avaliar a aprendizagem dos alunos  
 aprendeu a avaliar fora e aperfeiçoou no curso  
 está aprendendo na prática

16 Você gostaria de que fossem criados no CPCE espaços para gerar a construção de saberes e/ou ampliação de conhecimentos didático-pedagógicos?

sim                       não

17 Dentre as iniciativas possíveis, seriam pertinentes e eficazes para sanar suas dificuldades relativas ao conhecimento didático-pedagógico:

- Cursos de Extensão     Seminários     Palestras     Especialização  
 Encontros Pedagógicos     Mestrado     Doutorado     Jornada Pedagógica

Outras sugestões: \_\_\_\_\_

18 Quanto ao descaso com a educação e a desvalorização do professor em nossa sociedade, você pensa que as universidades e os professores universitários também são responsáveis por isso?

sim                       não

Por que? \_\_\_\_\_

19 Frente às mudanças do contexto atual, você percebe maiores possibilidades do professor ser mais reconhecido e respeitado profissionalmente?

sim                       não

Por que? \_\_\_\_\_

20 Após assumir a profissão docente, a imagem que você fazia sobre o que é ser professor:

mudou para melhor     mudou para pior     não mudou

21 Ser professor para você é:

um bico     uma ocupação com a qual você não se identifica     uma profissão

22 Ganhar a vida sendo professor (a) e pertencer a um ou mais grupos de colegas da mesma profissão é uma idéia:

que lhe agrada     que não lhe agrada     indiferente     outro

23 O aspecto da atividade do professor que mais lhe atrai é:

- ( ) estar em constante processo de aprendizagem
- ( ) conscientizar as pessoas e contribuir para a melhoria do país
- ( ) ensinar, comunicar-se com grupos variados
- ( ) conseguir emprego com mais facilidade
- ( ) maior liberdade e autonomia no trabalho
- ( ) outro

**APÊNDICE F**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES**  
**UNIVERSITÁRIOS DO CPCE**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto**  
**Programa de Pósgraduação em Educação - PPGED/ UFPI**  
**Curso de Mestrado em Educação**



**ROTEIRO DE ENTREVISTA:**

1. Dados pessoais e funcionais.

Nome: \_\_\_\_\_

Departamento/Curso: \_\_\_\_\_

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

5. Comente sobre:

5.1 As razões que motivaram sua escolha pela docência superior

5.2. Contribuições do curso de formação inicial para as aprendizagens docentes.

5.3 Contribuições da formação continuada para as aprendizagens docentes.

5.4 A formação pedagógica e o exercício da docência superior.

5.5 A vivência da prática como locus de construção de saberes necessários ao exercício da docência

5.6 Como e de que forma se apropria, produz e difunde esses saberes no exercício profissional docente

5.7 O que você tem aprendido acerca das aprendizagens necessárias ao ser professor de Ensino Superior

6) Na sua formação inicial ou continuada, foram contemplados aspectos didático-metodológicos?

Quantas disciplinas? \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

Carga horária \_\_\_\_\_

Esses aspectos não foram contemplados \_\_\_\_\_

7) Que fatores tem contribuído para ajudar você a desenvolver habilidades para articular as matérias que vai ensinar com os acontecimentos do dia-a-dia e com as outras disciplinas, utilizar e/ou criar maneiras diferentes de ensinar as matérias, proporcionando um maior desenvolvimento do aluno?

8) No decorrer de sua formação quais foram as principais situações que contribuíram para que você desenvolvesse habilidades necessárias à docência superior?

- ( ) as discussões sobre os problemas da realidade profissional trazidos pelos alunos
- ( ) os métodos, técnicas de ensino, e as “dicas” sobre formas de trabalhar melhor
- ( ) os modos de atuar dos professores do curso de graduação
- ( ) a ajuda de colegas que já são professores
- ( ) o exemplo dos professores da graduação ou da pós-graduação
- ( ) outro

a) Exemplifique práticas pedagógicas que caracterizam o seu perfil profissional (práticas que você costuma utilizar na sua sala de aula)

---

---

---

---

b) Exemplifique situações em que são tomadas medidas de improvisações em sala de aula..( intervenções mediadoras)

---

---

---

---

---

9) Quais as principais dificuldades que você enfrenta no dia-a-dia, referentes ao exercício profissional docente?

10) Que medidas poderiam ser tomadas, pela IES, com o fim de amenizar as dificuldades dos professores, na sua prática pedagógica?

11) Qual a sua opinião à respeito da possibilidade da criação de espaços (no campus) que favoreçam a reflexão e o debate sobre as práticas pedagógicas adotadas, mediante a oferta de cursos de extensão, treinamentos, seminários, oficinas pedagógicas, encontros etc..

12) Na sua opinião, que outras iniciativas poderiam ser tomadas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de saberes necessários à docência universitária?

13) Que aspectos poderiam ser trabalhados e/ou orientados para sanar ou minorar dificuldades, encontradas no fazer pedagógico?

14) O que mais te realiza ou te apraz no exercício da docência?

## APÊNDICE G

### INSTRUMENTO UTILIZADO COMO ROTEIRO DAS NARRATIVAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto  
Programa de Pósgraduação em Educação - PPGED/ UFPI  
Curso de Mestrado em Educação



#### 1 - Experiências da formação escolar:

. Eventos marcantes da sua formação como estudante, desde o seu ingresso em Instituições de educação formal até o final do ensino médio, onde deverão ser relatados os seguintes aspectos:

- Informações sobre as escolas, materiais didáticos utilizados pelos professores, a forma como eram sistematizadas e ministradas as aulas, a participação dos alunos, as atividades realizadas em classe, o sistema de avaliação adotado;
- O relacionamento professor/aluno; as experiências que foram mais significativas e que ficaram na lembrança;
- Qual era a imagem que você tinha de ser professor;
- O que motivou você a fazer a opção por ser professor

#### 2 – Formação acadêmica:

-Informações referentes à sua vida acadêmica, como estudante do bacharelado, licenciatura (e pós-graduação):

- . As disciplinas que você mais gostava e as razões que motivaram você gostar dessas disciplinas;
- . Disciplinas que foram mais significativas para sua formação, como professor; como eram as aulas;
- . Atitudes dos seus professores que você considera mais importantes ou marcantes e que influenciaram sua formação como educador ou sua forma de ser professor;
- . Os cursos e experiências formativas que você participou, durante sua vida acadêmica, dentre estes, quais foram os mais significativos e que influenciaram sua atuação como professor;
- . Outros aspectos que contribuíram para sua formação como professor, durante sua vida acadêmica ( graduação e pós-graduação: especialização, mestrado e/ou doutorado)

3 – Experiências como profissional no contexto da universidade e no contexto social:

- . Informações referentes à suas experiências como profissional de educação na universidade e fora dela, no contexto social;
- . Sua visão acerca do que é ser professor universitário;
- . Sua visão sobre como deve ser o relacionamento entre o professor e os alunos;
- . A forma como você sistematiza suas aulas, como trabalha os conteúdos;
- . Quais recursos ou materiais didáticos são utilizados, com mais frequência, nas suas aulas;
- . Os principais critérios de avaliação que você adota e que considera eficaz no processo ensino-aprendizagem;

4 – saberes docentes e fontes desses saberes:

Informações sobre quais os saberes que considera necessários para o exercício da docência universitária e de que a experiência tem ajudado na construção desses saberes;

Como chegou a se tornar professor;

O que mais tem influenciado à formação dos seus saberes docentes e sua prática pedagógica;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
Campus Universitário Prof<sup>a</sup> Cinobelina Elvas  
Rodovia BR-135, km03, Planalto Horizonte - 64900-000 – Bom Jesus  
– PI.  
Homepage: [www.ufpi.br](http://www.ufpi.br) - Fone: (89)3562-2535



## QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR

Caro(a) colega e companheiro(a)

Devido a necessidade de aprofundar mais na investigação, e como em alguns casos ficaram algumas lacunas, dificultando o processo de análise dos questionários da minha pesquisa (Mestrado) e nas narrativas, venho mais uma vez pedir sua preciosa colaboração no sentido de responder as questões, referentes à sua formação, a seguir.

Tratando-se dos aspectos da formação inicial e continuada, bem como dos saberes docentes, discorra sobre as seguintes questões:

1. Na sua formação profissional, que experiências formativas, na academia, você considera mais significativas e que mais contribuem para o exercício na docência superior.
2. Para você o que significa ser professor universitário?
3. Quais os aspectos marcantes da sua prática pedagógica?
4. Que saberes você considera necessários à prática pedagógica na Universidade?
5. Como produz ou constrói os saberes necessários à prática pedagógica na Universidade?
6. Quais as fontes (origem) de produção ou construção desses saberes docentes?

Antecipadamente agradeço!

---

Aldina de Figueiredo Cunha

*ANEXOS*

## Prof. 6 **MEMORIAL NARRATIVO** \_ (Adriana Cristina Mancin)

Meu nome é Adriana Cristina Mancin, nasci em Pirassununga, cidade do interior do Estado de São Paulo, e cursei o ensino fundamental em escola pública. Sempre preferi as disciplinas exatas e biológicas como: matemática e ciências, mas também gostava muito de português, pois tive professores muito criativos e dedicados nessa disciplina. Meus pais sempre foram muito presentes na minha educação, verificando as tarefas passadas pelos professores, incentivando a leitura e o aprendizado da “tabuada”, ajudando nos trabalhos de pesquisa e inventando brincadeiras que facilitavam o aprendizado. Também incentivavam o aprendizado de história e geografia, pois sempre compravam mapas, quebra-cabeças e jogos com essa temática.

Meus pais não tiveram muita oportunidade de estudar. Ainda jovens tiveram que trabalhar para auxiliar a família. Meu pai cursou apenas os quatro primeiros anos do ensino fundamental, e junto com os estudos trabalhava com os pais na lavoura. Após a morte de seu pai, com oito anos de idade, sua mãe e os irmãos mudaram para a cidade, e ele foi aprender a profissão de marceneiro. Quando se tornou um rapaz, por volta de seus dezessete ou dezoito anos, foi aprender a profissão de torneiro mecânico, profissão esta que ele seguiu com muita dedicação e dignidade e se tornou um dos melhores profissionais da cidade. Atualmente está aposentado e participa de grupos da terceira idade. Minha mãe concluiu o antigo curso normal, hoje chamado de ensino médio, e também aprendeu corte e costura. Quando jovem trabalhou como balconista em uma loja em Pirassununga, e após o casamento dedicou-se, e dedica-se até hoje, às tarefas de casa e também é responsável pela administração financeira dos negócios da família.

Aos quinze anos de idade recebi uma proposta de meus pais, e percebi que, a partir daquele momento, minhas escolhas iriam refletir em minha vida profissional. Pensando em minha graduação e na aprovação nos vestibulares para universidades públicas, meus pais me deram duas opções: estudar em um colégio particular, renomado e que tinha tradição em aprovações nos melhores vestibulares, ou continuar o ensino médio em escola pública e fazer um curso de graduação em faculdade ou universidade privada. Ou seja, ou meus pais pagariam meus custos para morar fora de casa e estudar em universidade pública, ou eu continuaria morando em casa e eles pagariam um curso em uma instituição privada.

Não pensei duas vezes e me decidi por estudar em um colégio particular, só não sabia que seria tão difícil, pois eu tinha um déficit muito grande em todas as matérias e no meu primeiro ano tive que estudar muito para conseguir boas notas e ser aprovada em todas as disciplinas. O segundo ano foi um pouco mais tranqüilo e no terceiro, tinha aulas de manhã e de tarde, e no final do segundo semestre já começavam as provas das primeiras fases dos vestibulares para as instituições públicas USP, UNICAMP e UNESP, universidades públicas renomadas do Estado de São Paulo.

Após a maratona de vestibulares, que se iniciaram no final de 1989 e terminaram no início de 1990, fui aprovada para o curso de Química na USP em Ribeirão Preto/SP e na UNICAMP em Campinas/SP, e também em Ciências Farmacêuticas na UNESP em Araraquara/SP. Optei por fazer a graduação em Ribeirão Preto, cidade de médio porte localizada a 100 Km da casa de meus pais. E no final de 1994 coleei grau em Licenciatura e Bacharelado em Química na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Universidade de São Paulo (USP).

No final desse mesmo ano, 1994, prestei processo seletivo para Mestrado em Ciências, área de concentração: Bioquímica, na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP), Universidade de São Paulo (USP), sendo aprovada. Terminado o mestrado já ingressei no Doutorado na mesma área.

Meus pais sempre participaram ativamente da minha educação e de minha irmã, incentivando-nos a estudar, a aprender e não simplesmente a tirar boas notas ou conceitos para a aprovação, eles diziam que o conhecimento adquirido e a formação técnico-científica eram as únicas heranças que eles poderiam nos deixar, e até hoje é motivo de muito orgulho para ambos nossa formação profissional e a carreira que eu e minha irmã seguimos.

Diante desse histórico, cabe agora o relato sobre como me tornei professora. Ainda na graduação eu e uma grande amiga, Denise Paranhos Ruys, optamos por fazer o curso de Licenciatura em Química, não porque tínhamos alguma vocação para isso, mas por pura necessidade de justificar para nossos pais o fato de que teríamos que ficar mais um ano na graduação, por termos sido reprovadas em 2 disciplinas no primeiro período. Assim, ao invés de nos graduarmos em 4 anos iríamos terminar o curso em 5 anos, e nossos pais teriam que nos manter um ano a mais fora de casa, pagando nossas despesas. Isso tudo porque no primeiro período

da graduação nos deparamos com uma liberdade enorme, sem controle de horários dos pais, e muitas festas universitárias, infelizmente ainda imaturas e inconseqüentes não soubemos aliar as obrigações e com as diversões, e acabamos reprovando em duas disciplinas, que tinham pré-requisitos e nos fizeram atrasar um ano a colação de grau.

No início a opção por Licenciatura pareceu apenas uma boa justificativa para nossa falha, mas à medida que fomos cursando as disciplinas, algo começou a despertar nosso interesse para essa nova opção de atuação profissional. Começávamos a perceber que os professores do Curso de Licenciatura eram mais bem-humorados, tinham uma visão mais ampla da aplicação da Química, uma visão menos tecnicista, aplicavam os conceitos de Química de forma mais criativa e sempre buscando relação com situações cotidianas. Eram disciplinas que permitiam mais o diálogo, que exercitavam a criatividade e exploravam aspectos mais práticos, além de sempre fugir da rotina, pois a abordagem de um mesmo tema poderia ser feito de muitas formas diferentes, bastava mudar o referencial ou as experiências cotidianas dos alunos.

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado e de Prática de Ensino em Química constatamos que os alunos tinham grande aversão pela disciplina de Química no Ensino Médio e fizemos um projeto de pesquisa para diagnosticar o porquê isso ocorria e de que forma poderíamos mudar tal situação. Ao ler textos de Paulo Freire e de outras grandes pedagogos, verificamos que só aprendemos o que é relevante, que tem relação com os problemas vividos no dia-a-dia e que é significativo para nossos conhecimentos. Assim, montamos um curso de curta duração de aulas práticas e teóricas para alunos de uma escola pública de Ribeirão Preto, onde estagiávamos.

Nesse curso sempre introduzíamos os temas a serem estudados com experiências vividas por alunos, como por exemplo, a corrosão da palha de aço que é usada para polir e limpar panelas ou utensílios de alumínio, e a partir de relatos de alunos e de perguntas que eram feitas por eles, fazíamos experimentos que comprovam suas observações cotidianas sobre o assunto. E num segundo encontro, posterior à aula prática e aos questionamentos, explicávamos a teoria envolvida na observação prática do fenômeno. Ao término do curso pudemos constatar que toda aquela aversão pela Química estava sendo repensada, não só pelos alunos que participaram do curso, mas também pelos professores daquela escola.

Essa experiência foi tão positiva que decidi me dedicar à carreira docente, pois percebi que, como docente e formadora de opinião, poderia quebrar paradigmas e apresentar outra forma de ver conceitos seculares de um modo mais significativo e criativo. Até hoje cada semestre letivo me faz repensar as estratégias didático-pedagógicas escolhidas e fazer uma avaliação sobre o quanto essas estratégias foram facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. Preocupa-me muito a interação aluno-professor, a empatia pela disciplina e pelo docente e o grau de motivação, pois, infelizmente, esses aspectos subjetivos e difíceis de serem avaliados interferem de forma significativa no rendimento acadêmico, no aprendizado e no êxito do aluno em sua formação profissional.

Durante a graduação, tanto no Bacharelado como na Licenciatura em Química, as experiências formativas que mais contribuíram foram as de caráter prático e as disciplinas de Prática de Ensino e de Didática, pois as atividades propostas nessas disciplinas eram seminários, grupos de discussão e estudos dirigidos com temas envolvendo a problemática do ensino e sua desconexão entre as disciplinas, bem como a não relação com os problemas cotidianos.

Já na pós-graduação, as disciplinas de Seminários foram as que contribuíram de forma mais significativa para o exercício na docência superior. Nessas disciplinas os pós-graduandos eram responsáveis por selecionar artigos científicos relacionados aos temas sugeridos pelos professores e preparar as aulas, isso também contribuiu para aumentar o interesse pela prática docente. A exigência dessas disciplinas era selecionar artigos sobre: a descoberta de um determinado tema, um artigo de revisão que fornecesse uma visão geral e ampla sobre as aplicações e avanços desse tema nas diferentes áreas da ciência, e um artigo que relacionasse as potencialidades dessa descoberta com diferentes áreas do conhecimento.

Acredito que ser professor universitário é ser um facilitador do aprendizado, devemos para isso despertar o interesse do aluno tanto para o conhecimento geral, integrando teoria e prática, como para conceitos específicos relacionados diretamente a sua área de atuação, estimulando-o principalmente a resolver problemas e buscar soluções para ações vivenciadas no cotidiano.

Além disso, para obtermos êxito em nossas funções precisamos estar dispostos a aprender com opiniões diversas e divergentes das nossas próprias, reciclar sempre o conhecimento adquirido, repensar as estratégias didáticas usadas

e selecionadas com base nos conhecimentos prévios dos alunos, aprender a ser flexível frente a novos pontos de vista, pois a ciência e o conhecimento são processos dinâmicos e estão em constante construção.

Os aspectos marcantes da minha prática pedagógica estão baseados em Paulo Freire e no princípio “aprender a aprender”, pois isso me incentiva, e ousaria dizer, me obriga a reciclar meus conhecimentos, a rever minhas metodologias de ensino, minhas formas de avaliar, meu modo de definir objetivos e metas que meu aluno deve alcançar no aprendizado de um novo assunto, minha forma de abordar um determinado assunto a fim de desenvolver habilidades diferenciadas e de exercitar as habilidades já existentes, minha estratégias para promover o amadurecimento pessoal e/ou profissional sem causar traumas e de forma significativa, a fim de que o conhecimento adquirido não se transforme em mera reprodução ou repetição.

Os saberes que considero necessários à prática pedagógica na Universidade são o conhecimento de diferentes estratégias e metodologias didáticas ou de ensino para que as aulas sejam mais dinâmicas, mais envolventes e mais democráticas no sentido de permitir que diferentes habilidades possam ser trabalhadas. Além disso, também parto do princípio de que os alunos já possuem um conhecimento prévio sobre o assunto de uma determinada aula e procuro resgatar esses conhecimentos para que juntos possamos construir novos saberes, conceitos mais complexos e exercitar novas habilidades, estabelecendo a relação com outros conhecimentos nas diferentes áreas da formação profissional e acadêmica. Procuro, sempre que possível, estabelecer relações entre teoria e prática e entre as diferentes disciplinas dos cursos de graduação em que ministro aulas, além de aplicar conceitos teóricos na resolução de problemas vivenciados no cotidiano pessoal ou profissional dos alunos.

Produzo ou construo os saberes docentes usados na prática pedagógica universitária sempre baseados no conhecimento prévio dos alunos e nas possíveis inter-relações com outras disciplinas, procurando respeitar os limites e a individualidade do grupo. Além disso, procuro ler e me informar sobre novas metodologias de ensino, novas formas de verificação da aprendizagem e relatos de experiências positivas e de sucesso na docência universitária. A discussão e a troca de experiência com colegas professores da mesma área ou de outras áreas do

conhecimento também tem contribuído muito e favorecendo meu amadurecimento na carreira docente.

As fontes bibliográficas que me auxiliam na produção e na construção dos meus saberes docentes são os livros de Paulo Freire, principalmente sobre a escola cidadã, artigos técnicos e científicos que relatam experiências docentes nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes regiões do Brasil. Ao final de cada semestre letivo os alunos preenchem uma avaliação sobre a disciplina e os resultados dessas avaliações contribuem para a reformulação da prática docente. Além disso, procuro considerar a opinião dos alunos que já cursaram minhas disciplinas, de meus monitores e de outros colegas.