

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GENYVANA CRYSCIA GARCIA CARVALHO



**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NARRATIVAS DE PROFESSORES
BACHARÉIS SOBRE DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**



TERESINA
2013

GENYVANA CRISCYA GARCIA CARVALHO

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NARRATIVAS DE PROFESSORES
BACHARÉIS SOBRE DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra. Antonia Edna Brito.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

TERESINA
2013

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

C331d Carvalho, Genyvana Criscya Garcia.

Docência na educação superior [manuscrito] : narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica / Genyvana Criscya Garcia Carvalho. – 2013.
133 p.

Cópia de computador (*printout*).

Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito”

Docência Superior. 2. Prática Pedagógica. 3. Professor – Ensino Superior. I. Título.

CDD 378

GENYVANA CRISCYA GARCIA CARVALHO

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NARRATIVAS DE PROFESSORES
BACHARÉIS SOBRE DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Aprovado em: 25 / 02 / 2013

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Presidente

Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes
Examinador Interno

Prof. Dr. Iran Abreu Mendes
Examinador Externo

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Examinador Suplente

Dedico...

A Deus, razão da minha existência e presença constante nesta jornada.

A meus queridos pais (Genival e Silvana), pelo amor e apoio incondicional, por ter sempre acreditado em mim e por ensinar-me que o sonho pode ser possível quando acreditamos e lutamos.

Ao meu querido esposo (Alan) que esteve sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis dessa jornada, demonstrando o seu enorme amor por mim.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus de propósitos, pois sem Ele nada podemos fazer. A Ele toda Glória e Honra!

Ao meu esposo, Alan, grande companheiro e amigo, por aceitar com resignação a distância que nos separou durante o período do curso e por compreender os momentos de isolamento e ausência, por conta das leituras e das horas intermináveis diante do computador. Agradeço ao Alan por contribuir, sempre, com as minhas realizações pessoais e profissionais, dando-me força e carinho, torcendo, incentivando e ajudando.

À Professora Dra. Antonia Edna Brito, por acreditar nesse projeto desde o início, pela paciência e atenção durante as orientações e pelo crescimento que me proporcionou durante esse período.

Às Professoras Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes e Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo, pelas riquíssimas contribuições durante a qualificação, as quais foram fundamentais para a consecução deste trabalho.

À Professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, por suas valiosas contribuições nas disciplinas ministradas, por sua amizade, minha grande consideração, carinho, apreço, gratidão e reconhecimento.

Aos professores do Programa, por terem me dado o prazer de desfrutar de suas aprendizagens diárias e interações necessárias para a construção desse trabalho.

Aos colegas da 19ª turma de Mestrado em Educação, de maneira especial a Lúcia Leal, Ivna Melo, Shirlane Batista, Isana Cristina, pelo apoio e companheirismo durante essa etapa de formação.

Aos professores sujeitos desta pesquisa, que se mostraram disponíveis a informar e revelar as singularidades de suas práticas pedagógicas.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho fosse realizado, meus sinceros agradecimentos.

O Professor

*Quem com pó de giz
Um lápis e apagador
Deu o verbo a Vinícius
Machado de Assis, Drummond?*

*Quem ensinou piano ao Tom?
Quem pôs um lápis de cor
Nos dedos de Portinari,
Picasso e Van Gogh?
Quem foi que deu asas à
Santos Dumont?*

*Crianças têm tantos dons
Só que, às vezes, não sabem
Quanto só se descobrem
Porque o mestre enxergou
e incentivou...*

*É, só se faz um país com professor
Um romance, um croquis, com professor
Um poema de amor, dím...dím
Um país pra ensinar seus jovens
É, só se faz um país com professor
Um romance, um croquis, com professor
Um poema de amor, dím...dím...*

(Tânia Maya)

RESUMO

A figura do professor universitário ganhou relevo nos últimos anos, principalmente quando a temática é relacionada à formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, haja vista que o exercício da profissão docente requer um saber especializado. A realidade do ensino superior tem mostrado, entretanto, que o processo de tornar-se professor resulta geralmente de aprendizados vinculados ao autodidatismo, articulando-se aos saberes de formação acadêmica e da experiência. Em relação aos professores bacharéis, observa-se, a priori, que não possuem uma formação específica para atuar no magistério, ou seja, trata-se de professores que detêm o conhecimento do conteúdo, mas ressentem-se da ausência de uma formação especializada para o exercício da docência. Considerando o exposto, o objetivo geral desse estudo é investigar, a partir das narrativas de professores bacharéis, os dilemas enfrentados no desenvolvimento da prática pedagógica. De forma específica, objetivamos identificar dilemas enfrentados por professores bacharéis na sala de aula do ensino superior; caracterizar como o bacharel professor atua na resolução dos dilemas da prática; analisar os desafios de ser professor na Universidade. Na produção deste trabalho dissertativo ao abordar-se a docência do ensino superior, o estudo tem como referência as produções de: Gil (2008); Masetto (2005, 2003, 2010); Volpato (2010), dentre outros. Em relação aos dilemas da prática, a pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Lourencetti e Mizukami (2002), Sacristán (1998), Zabalza (1994 e 2004). No que concerne à abordagem metodológica, o estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, focalizando narrativas. As narrativas têm sido bastante utilizadas nas pesquisas em educação, pois se baseia em uma prática que desperta a autoformação do professor, situando a narratividade como experiência formadora que possibilita ao narrador avaliar as diferentes situações da profissão docente. Como instrumento metodológico de produção de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e o memorial, considerando que estes recursos permitem o desenvolvimento da subjetividade dos professores, de suas reflexões sobre as ações singulares do exercício da profissão docente. Participaram como sujeitos do estudo 5 (cinco) professores bacharéis que atuam na Universidade Federal do Piauí, campus Teresina. Para a análise de dados utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) e Franco (2008), através da qual foi possível retirar o substrato do conteúdo das escritas dos memoriais e das entrevistas semiestruturadas. O estudo evidencia que a prática pedagógica constitui atividade intencional, sistemática e complexa, ou seja, marcada por situações imprevistas e dilemáticas. Evidencia, também, que no desenvolvimento da prática pedagógica o professor bacharel enfrenta diferentes dilemas e, de forma autodidata, produz a tomada de decisões frente aos dilemas enfrentados, recorrendo aos saberes da experiência e aos saberes da formação profissional.

PALAVRAS-CHAVES: Dilemas da Prática. Prática Pedagógica. Docência no Ensino Superior.

ABSTRACT

The professor figure won relevance in recent years, especially when the topic is related to specific training to perform this type of education, given that the exercise of the teaching profession requires specialized knowledge. The reality of higher education has, however, shown that the process of becoming a teacher usually results in learning linked to "self-taught", linked to the knowledge of academic training. In relation to bachelor teachers it is observed a priori, that they don't have specific training to work in teaching, ie, they are teachers who have the knowledge of the content, but lack a specialized training for the exercise of teaching. Considering the above, the general objective of this study is to investigate, through the narratives of bachelor teachers, and the dilemmas faced in developing the pedagogical practice. Specifically, we aimed to identify dilemmas faced by bachelor teachers in the classroom of higher education; characterize how the teacher who is a bachelor acts in solving the dilemmas of the practice; analyze the dilemmas of being a teacher at the University. In the production of this dissertative work to addresses the teaching in higher education the study has as reference Gil (2008), Masetto (2005, 2003, 2010); Volpato (2010), among others. In relation to the dilemmas of practice, the research is based on the contributions of Lourencetti and Mizukami (2002), Sacristán (1998), Zabalza (1994 and 2004). Regarding the methodological approach the study is characterized as qualitative research, focusing on narratives. The narratives have been widely used in research in education because it is based on a practice that awakens the self-training of the teacher, taking the narrative as a training experience that allows the narrator to assess the different situations of the teaching profession. As a methodological tool of data production it was used the semistructured interview and the memorial, considering that these resources enable the development of the subjectivity of the teachers, of their singular actions in the exercise of the teaching profession. The subjects of this study were five (5) bachelor teachers who work at the Federal University of Piauí, Teresina campus. For data analysis we used content analysis proposed by Bardin (2009) and Franco (2008), through which it was possible to remove the substrate of the content of the written memorials and of the semi-structured interviews. The study shows that the pedagogical activity is intentional, systematic and complex, ie, marked by unexpected situations and dilemmas. It also shows that, in the development of the pedagogical practice the bachelor teacher faces different dilemmas and, in a self-taught way, produces decision making regarding the dilemmas faced, using the experience and the professional training knowledge.

KEYWORDS: Dilemmas of Practice. Pedagogical Practice. Teaching in Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Saberes docentes e suas fontes -----	38
Figura 2 - Eixos Temáticos oriundos das entrevistas-----	56
Figura 3 - Eixos Temáticos oriundos dos memoriais -----	57
Figura 4 - Razões da escolha pela docência -----	70
Figura 5 - Dilemas da prática pedagógica do professor bacharel-----	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia de saberes docentes-----	36
Quadro 2 - Perfil identitário e formativo dos sujeitos da pesquisa -----	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - PRIMEIRAS EXPOSIÇÕES DA PESQUISA -----	11
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: ALGUMAS QUESTÕES BÁSICAS -----	17
1.1 Formação do professor universitário: refazendo caminhos -----	18
1.2 Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino superior -----	22
1.3 Dilemas da prática pedagógica -----	26
CAPÍTULO 2 - DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ATIVIDADE COMPLEXA, LABORIOSA E PROFISSIONAL -----	32
2.1 A complexidade da atividade docente e a mobilização e produção de saberes docentes -----	35
2.2 A formação profissional como requisito básico na educação superior -----	39
2.3 Professor bacharel: quem é esse profissional?-----	43
CAPÍTULO 3 - OS CAMINHOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO -----	47
3.1 A natureza do estudo: fundamentando a opção metodológica -----	48
3.2 Procedimentos de produção dos dados -----	50
3.2.1 Entrevista semiestruturada -----	50
3.2.2 Memoriais da prática pedagógica-----	52
3.3 Procedimento de análise de dados -----	54
3.4 O cenário da pesquisa-----	57
3.5 Sujeitos da pesquisa -----	58
CAPÍTULO 4 - OS DILEMAS DA PRÁTICA REVELADOS NOS ACHADOS DA PESQUISA -----	62
4.1 Narrativas de professores bacharéis: revelando os achados das entrevistas----	63

4.1.1 Eixo 1 - O professor bacharel e sua inserção na docência -----	64
4.1.2 Eixo 2 - Exigências formativas postas pela prática pedagógica -----	71
4.1.3 Eixo 3 - Dilemas da prática pedagógica-----	76
4.1.4 Eixo 4 - O professor bacharel e a resolução dos dilemas da prática pedagógica -----	84
4.2 Narrativas de professores bacharéis: revelando os achados dos memoriais ----	88
4.2.1 Eixo 1 - Os dilemas do início da carreira docente -----	88
4.2.2 Eixo 2 - Aprender a ensinar no ensino superior-----	94
4.2.3 Eixo 3 - Desafios de ser professor-----	101
 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS -----	 109
 REFERÊNCIAS -----	 119
 APÊNDICES -----	 126
Apêndice A - Roteiro da entrevista semiestruturada -----	127
Apêndice B - Memorial -----	128
Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido -----	131

INTRODUÇÃO
PRIMEIRAS EXPOSIÇÕES DA PESQUISA



INTRODUÇÃO

PRIMEIRAS EXPOSIÇÕES DA PESQUISA

“Por mais longa que seja a caminhada o mais importante é dar o primeiro passo [...]”.

(Vinícius de Moraes)

As reflexões iniciais de nosso estudo contemplam a jornada percorrida ao longo da pesquisa. Neste âmbito nos inspiramos na epígrafe deste texto ao afirmar que, por mais longa que seja uma caminhada, é importante dar o primeiro passo para chegarmos com êxito aos nossos objetivos. O desenvolvimento dessa investigação, nesse sentido, envolveu uma longa trajetória de vida pessoal e profissional, através da qual foi possível rever os nossos conhecimentos e, de modo especial, a nossa experiência como pesquisadora.

A temática educação superior tem sido alvo de estudo por Masetto (2005, 2003, 2010); Pimeta e Anastasiou (2008); Vasconcelos (2000); Veiga (2006, 2008, 2009); Zabalza (2004) dentre outros, analisando mais especificamente a prática pedagógica de professores que atuam nessa modalidade de ensino. O crescente interesse pela prática pedagógica na educação superior se dá em face de considerarmos a especificidade do trabalho docente como atividade inserida em uma realidade na qual se efetivam diversas transformações que afetam diretamente a docência na universidade.

Como resultado dessas transformações, observamos uma massificação da educação superior, em nome da democratização do acesso ao ensino. Nesse contexto, foram criadas muitas Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país, multiplicando-se as vagas e os cursos, de modo a facilitar o acesso da população a essa modalidade de ensino.

A expansão da educação superior motivou a contratação de profissionais de diversas áreas de conhecimento para compor os quadros de docentes de universidades e faculdades com a finalidade de suprir a enorme demanda de cursos recém-criados. Esse fato ocasionou a contratação de professores sem a adequada qualificação pedagógica para atuar no magistério. Dessa forma, cursos como os de Medicina, Direito, Administração, Ciências Contábeis, Engenharias dentre outros,

tiveram que contratar especialistas, para atuarem na sala de aula, mesmo sem formação específica para o exercício da docência.

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

Vale destacar, a importância desses professores dentro da realidade das Instituições de Ensino Superior, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos técnicos dos conteúdos do curso em que atuam, pois fundamentados em suas práticas podem contribuir com conhecimentos extraídos de sua realidade profissional, articulando-os às teorias estudadas.

No entanto, não são poucas as vozes que indicam a urgência de voltarmos nossas atenções para a atuação desses profissionais dentro dos corpos das IES, tendo como referência que a docência é marcada por um alto grau de complexidade, necessitando que o professor tenha domínio de saberes específicos para o seu exercício profissional, pois a atividade da docência, como dito anteriormente, é complexa e laboriosa, e o seu desenvolvimento é marcado por dilemas.

A prática pedagógica, neste sentido, apresenta dilemas aos professores, que são compreendidos como situações embaraçosas e bipolares, diante das quais esses profissionais devem tomar decisões para resolvê-las, percebendo que, geralmente, existem duas ou mais soluções para o mesmo problema, tendo o professor que optar pela mais conveniente.

As situações dilemáticas da prática docente são frutos da natureza complexa e laboriosa da atividade do professor e são chamadas pelos autores como Zabalza (1994) e Lourencetti (2002) de dilemas, ou seja, durante a vivência da prática pedagógica os professores se deparam com vários problemas, que exigem uma solução por parte dos professores.

Assim, partimos do princípio de que um professor se depara com muitos dilemas diariamente e tem que reconhecê-los e dar a ele respostas, buscando uma solução racional, o que significa buscar a melhor resposta para os dilemas que se apresentam em suas aulas. A partir desse contexto, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: Quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis no desenvolvimento de sua prática pedagógica?

O interesse pela temática surgiu a partir de nossas preocupações com a profissão docente na educação superior, observando o cotidiano da sala de aula do curso de Direito. O resultado deste estudo poderá contribuir para as discussões acerca da importância da formação específica para profissionais que atuam na sala de aula e, ainda, poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, ou seja, com este trabalho os professores bacharéis tiveram a oportunidade de analisar a realidade em que atuam, refletindo sobre as ações que desenvolvem, na perspectiva de transformá-la.

A partir dessas reflexões, apresentamos o **objetivo geral** desse estudo: investigar os dilemas enfrentados por professores bacharéis no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Em conexão com o objetivo geral foram formulados os seguintes **objetivos específicos**: identificar dilemas enfrentados por professores bacharéis na sala de aula do ensino superior; caracterizar como o bacharel professor atua na resolução dos dilemas da prática; analisar os desafios de ser professor na Universidade.

Para atingir os objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa narrativa, pois este tipo de pesquisa apresenta um caráter singular, uma vez que seus métodos têm se mostrado como ferramentas para revisitação da prática docente, do ser professor, possibilitando aos narradores o desenvolvimento da reflexão. Assim, muitos pesquisadores, como por exemplo: Brito (2006), Bandeira (2008), têm adotado as pesquisas narrativas, para proporcionar ao narrador o exercício da reflexão, de modo a desenvolver o autoconhecimento e a autoconsciência de suas práticas.

No processo de construção dos dados da pesquisa, utilizamos a entrevista semi-estruturada e os memoriais, pressupondo que, com a utilização destes recursos metodológicos poderíamos proporcionar aos professores a rememoração de suas práticas cotidianas, refletindo sobre elas de uma maneira mais aprofundada e mais organizada, tendo em vista que a entrevista e a narrativa por meio do memorial refletem a subjetividade dos sujeitos da pesquisa, revelando suas crenças, suas teorias e suas práticas.

Considerando as peculiaridades de nosso objeto de estudo, este trabalho além da Introdução e da Conclusão, contém 4 (quatro) capítulos. Na Introdução delineamos as principais nuances da pesquisa e apresentamos a contextualização do estudo, sua problematização, os objetivos, a justificativa e a estrutura da dissertação.

No Capítulo 1, **“Formação do docente universitário: algumas questões básicas”** analisamos aspectos teóricos sobre formação de professores do ensino superior, sobre a prática pedagógica e seus múltiplos aspectos, bem como analisamos os dilemas da prática pedagógica de professores da educação superior. Neste capítulo, fundamentamo-nos em Brito (2006); Gil (2008); Lopes (2009); (2002); Mendes Sobrinho (2006); Pimenta e Anastasiou (2008); Tardif (2002); Vasconcelos (2000); Veiga (2006); Volpato (2010); dentre outros, que contribuem para o desenvolvimento de pesquisas sobre a docência do ensino superior e sobre formação de professores no Brasil.

No Capítulo 2, intitulado: **“Docência na educação superior: atividade complexa, laboriosa e profissional”**, reportamo-nos à docência como atividade profissional complexa e como atividade pautada na mobilização e na produção de saberes docentes. No mencionado capítulo, traçamos, também, um breve esboço histórico da formação de professores da educação superior, demarcando quem são os professores bacharéis que atuam na educação superior.

O Capítulo 3, **“Os caminhos do processo de investigação”**, traz à baila as questões metodológicas da pesquisa caracterizando elementos essenciais da metodologia da pesquisa. Neste capítulo, enfatizamos a natureza do estudo, caracterizando a pesquisa narrativa e suas nuances, o cenário da pesquisa, os sujeitos do estudo, bem como descrevemos a construção dos dados. O estudo foi desenvolvido com a participação de 5 (cinco) professores bacharéis que atuam na educação superior, dentro da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no campus de Teresina-Pi, nos cursos de Bacharelado em Direito, Enfermagem, Engenharia Civil e Odontologia. Por fim, destacamos os procedimentos utilizados na análise de dados da pesquisa, o tratamento dos dados orientou-se a pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) e por Franco (2008). Essa técnica consiste na interpretação das mensagens contidas nas narrativas dos interlocutores, estabelecendo bases para a construção dos eixos temáticos da pesquisa.

No Capítulo 4, **“Os dilemas da prática revelados nos achados da pesquisa”**, apresentamos a análise das entrevistas semiestruturadas, dividida em 4 (quatro) eixos temáticos, a saber: O professor bacharel e sua inserção na docência; Exigências formativas postas pela prática pedagógica; Dilemas da prática pedagógica; O professor bacharel e a resolução dos dilemas da prática pedagógica. Na análise dos memoriais os dados foram organizados em 3 (três) eixos temáticos,

tais como: Os dilemas do início da carreira docente; “Aprender a ensinar no ensino superior”; e “ Os desafios de ser professor”.

Na última parte do relatório da pesquisa, destacamos que os professores bacharéis no ensino superior merece atenção especial, notadamente em relação à profissionalização docente. Reiteramos, também, que a prática pedagógica de professores bacharéis é permeada por dilemas. Os dilemas desafiam os professores a refletirem sobre as práticas vivenciadas e a revisitarem seus processos formativos.

CAPÍTULO 1
FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIO:
ALGUMAS QUESTÕES BÁSICAS



CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: ALGUMAS QUESTÕES BÁSICAS

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

(FREIRE, 2011, p.24)

1.1 Formação do professor universitário: refazendo caminhos

Tomamos a citação de Freire como referência para iniciar o presente capítulo, considerando que o autor referenda que o ato de velejar um barco exige saberes peculiares a atividade barqueira. Da mesma forma, ressaltamos a profissão docente como uma atividade que exige formação específica para sua realização, ou seja, cada atividade profissional requer um conhecimento peculiar diante das ações a serem realizadas.

Por essa razão, iniciamos nossas reflexões abordando a história da formação de professores, destacando que, nos últimos anos, as pesquisas em educação têm revelado certa preocupação com a formação de professores, discutindo principalmente o papel das Instituições de Ensino Superior (IES), nos processos de formação docente. A tendência dos estudos na área da formação e prática docente tem sido o ensino fundamental e seus resultados, subsidiariamente, são aplicados a educação superior, conforme aponta o trabalho de Volpato (2010).

Nesse mesmo sentido, os estudos de Imbernón (2010) sobre a formação de professores revelam que a temática formação de professores do ensino superior foi deixada de lado por um longo período. Apenas nos anos 1970, de maneira bem tímida, começam a ser desenvolvidos os primeiros estudos sobre formação de professores, pois até então não se falava de formação como campo de conhecimento. Ademais, a formação de professores no período em análise, pautava-se em um modelo individualista, através do qual o professor deveria buscar sua própria formação.

De acordo com os estudos de Imbernón (2010) a partir de 1980 os professores foram obrigados a trabalhar de maneira diferente, em face das demandas sociais e educacionais e, neste caso, surge como instrumento para adequar suas práticas as novas perspectivas da sociedade, a formação continuada, como uma formação voltada para as necessidades e desafios do trabalho docente.

Paralelamente à compreensão da importância da formação continuada afirma-se a necessidade do professor adquirir uma formação de caráter universitário. Para se adequar a essas mudanças nos moldes das Instituições de Ensino Superior, foi necessária a criação de programas de formação de professores para atender a nova demanda que surgia.

Nos anos de 1990, com o advento da LDB 9394/96, ratifica-se a necessidade de formação universitária para os professores, questionam-se, então, os processos formativos baseados na racionalidade técnica. As propostas de formação começam a se preocupar com a reflexão na/sobre a ação, com a articulação teoria/prática, dentre outros aspectos. Nessa perspectiva, valorizam-se as produções científicas da área, as pesquisas, os congressos, os encontros, que focalizam a formação de professores, tendo como consequência à ampliação da produção científica sobre o tema.

Em síntese, de 2000 até a atualidade, ocorreram muitas mudanças no campo da formação de professores causadas pela globalização mundial que transformou rapidamente os contextos sociais, econômicos e culturais. Em face dessas rápidas modificações, instala-se a crise da profissão professor, provocando questionamentos se os sistemas anteriores de formação docente terão êxito diante de uma nova configuração social. Sobre o assunto Masetto (2005, p. 18) afirma que “[...] o papel de transmissor de conhecimentos, função desempenhada até os dias de hoje, está superada pela tecnologia existente. Cabe nos perguntar, então: Qual é esse novo papel do professor [...]”.

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

Diante dessa afirmação, é mister ressaltar que cabe aos professores buscarem novas alternativas para o desenvolvimento de suas práticas, considerando a realidade educacional e as mudanças culturais, políticas, sociais e educacionais.

Os professores devem reconhecer que têm a obrigação de atuar pautados no desafio de promover outras maneiras de ensinar voltadas à formação do cidadão e do profissional.

A formação de professores, como campo de conhecimento, é muito recente, mas já se nota avanço nos últimos anos, embora muitas ações devam ser feitas para implementar políticas formativas voltadas à formação de um profissional competente e crítico. Imbernón (2010, p. 24-25), a esse respeito, preconiza que no delineamento da formação de professores:

[...] Agora, no início do século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, necessitamos olhar para trás sem revolta, para ver o que nos serve, descartar aquilo que não funcionou, por mais que alguns se empenhem em continuar propondo-o e desenvolvendo-o, e construir novas alternativas que beneficiem a formação dos professores e, portanto, a educação promovida por eles [...]

A partir dessa reflexão, destacamos que se deve ampliar e desenvolver novas alternativas de formação para docentes da educação superior, tendo em vista que já não há espaço para práticas pedagógicas que não atendem a nova realidade educacional das IES.

Em síntese, percebemos, por meio desse breve tracejamento histórico a morosidade do Brasil em tratar da qualificação do professor para atuar na educação superior, bem como a fragilidade da formação docente para atuar no ensino superior, que se efetiva através de ações pontuais que não dão conta das peculiaridades da prática docente nesta modalidade de ensino.

Cabe ressaltar que, quanto à atuação de profissionais liberais que atuam na docência, verificamos que os primeiros professores da educação superior eram intelectuais, profissionais liberais, homens da elite empresarial, pessoas formadas nas Universidades Europeias, membros de destaque na sociedade, profissionais renomados, dentre outros, conforme Basílio (2008). Os estudos de Campos (2010, p.142) também confirmam essa ideia ao relevar que “[...] os professores eram pinçados entre os grupos de homens representantes da cidade, por indicação pessoal ou recomendação política [...]”.

Essa constatação mostra que, desde a criação das Instituições de Ensino Superior, quem exercia o papel de professor eram profissionais que, na sua grande

maioria, não receberam formação específica para atuar no magistério, fato esse que pode comprometer bastante a qualidade da educação superior, se não houver investimentos na formação continuada.

Masetto (2005) afirma que até a década de 1970 praticamente a única exigência para exercer a docência superior era o exercício competente de uma profissão, partindo do pressuposto de que sabe, automaticamente ensina. Essa lógica permaneceu até pouco tempo infelizmente, haja vista que só recentemente as Instituições de Ensino Superior começaram a exigir que docentes buscassem qualificação/formação para atuar na sala de aula. Essa formação tem sido procurada, principalmente, nos cursos em nível de Mestrado e Doutorado. Ocorre, então, que a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* preocupa-se com a formação do pesquisador e não com a formação do professor.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, em seu artigo 52, encontramos posições tímidas acerca da formação de professores para a educação superior. Neste sentido, o texto legal referenda:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

Devida à exigência legal, os professores universitários, cada vez mais, são cobrados a participar de cursos de Mestrado e Doutorado. Cabe ressaltar, que apesar dessas proposições da lei, não se observam referências à formação pedagógica como requisito básico para exercer o exercício da docência. O texto da lei não apresenta indicativos da necessidade de os docentes participarem de qualquer formação pedagógica.

Portanto, na história da educação brasileira, notadamente na educação superior, a própria legislação que é responsável por ordenar, determinar e estabelecer as bases da educação, não se preocupou com a formação pedagógica do professor para atuar no ensino superior, dando abertura para que a função docente possa ser exercida por aqueles que detêm conhecimentos científicos na

área do curso de atuação das aulas, não se importando com a qualificação pedagógica como necessária para realizar a complexa tarefa de ensinar.

Na verdade, a legislação brasileira educacional é omissa quanto à formação específica para o magistério, para atuação no ensino superior, ou seja, a questão da qualificação didático-pedagógica não é referendada nos documentos legais, mostrando que não há preocupação com os profissionais que exercem a docência no ensino superior. Razão pela qual entendemos a relevância de estudos e pesquisas que abordam a formação e a prática docente na universidade.

1.2 Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino superior

A palavra prática derivada da palavra grega *praktikós* refere-se ao agir, realizar, fazer. De acordo com os estudos de Schmidt; Ribas e Carvalho, (1999, p. 20) a prática “[...] diz respeito à ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta efetiva [...]”. A prática constitui, portanto, atividade que articula o saber, o fazer e o agir.

Segundo Imbert (2003), para compreender a prática pedagógica é essencial diferenciar dois termos: prática e práxis. Para o autor, a prática está relacionada a um fazer que se efetiva em um tempo e em um espaço, visando um efeito e produz um objeto, mas em nenhum momento é portadora de autonomia. Em síntese, a prática tem uma dimensão utilitarista e tenta resolver apenas os problemas imediatos, sendo comum a todos os homens.

A práxis, em contrapartida, é essencialmente aberta, inacabada. Visa autonomia e está relacionada à racionalidade prática, na qual as ações são conscientes e intencionais, dotadas de reflexos da consciência derivados do conhecimento. Podemos inferir, em suma, que a prática é utilitarista e técnica, enquanto a práxis tem um caráter mais profundo e, ainda, é dotada de novos significados pois é um fazer criativo. Feitas as considerações sobre a diferença entre prática e práxis, podemos, agora, apresentar o conceito de prática pedagógica.

Dourado (2006, p. 57) compreende a prática pedagógica como “[...] uma atividade humana que produz um hábito gerador, multiplicador e transformador de conhecimento [...]”. Nessa acepção, a prática pedagógica é uma atividade na qual o professor tem o gera, amplia e transforma o conhecimento, ou seja, é a ação do professor que envolve a transmissão e a produção de conhecimentos. A prática

pedagógica, assim compreendida, caracteriza-se como atividade de produção de conhecimento envolvendo a reflexão na/sobre a ação. Ainda nesse sentido, na tentativa de estabelecer bases teóricas para definirmos prática pedagógica, recorreremos as ideias apresentadas por Madeira (2006, p. 43):

As práticas pedagógicas são atividades estruturadas pelo professor que, dentre os caminhos possíveis para explorar um tema, opta por algum conjunto de abordagem o qual deve produzir os resultados ou efeitos esperados, seja em relação ao tema estudado, seja em relação ao que ele espera construir relacionado a outras temáticas ou a temáticas correlatas.

De acordo com a citação, podemos perceber que a prática pedagógica é compreendida como atividade estruturada pelos professores, considerando espaço de socialização de conhecimentos, no qual o docente é desafiado, também, a produzir conhecimentos e, ainda, relacioná-los aos temas que são a eles correlatos.

A prática pedagógica, conforme as análises empreendidas pode ser analisada sob perspectivas diferenciadas, seja como *lócus* de transmissão de conhecimentos, seja como espaço de produção de conhecimentos. A prática pode ser vista, ainda, sob a óptica de duas vertentes de acordo com os estudos de Schmidt, Ribas e Carvalho (1999). A primeira vertente refere-se à prática pedagógica repetitiva e a segunda se refere à prática pedagógica reflexiva. A prática repetitiva é pautada pela rigidez burocrática e pelo controle escolar. Para os autores em referência, nesse tipo de prática as atividades docentes acontecem sem reflexão e têm caráter mecânico e burocratizado, podendo levar o professor a desenvolver uma prática alienada.

Entendemos que esse tipo de prática deve ser questionada no contexto escolar, pois leva o professor a alienação do seu trabalho, tornando mero transmissor de conteúdos, sujeitos mecânicos e burocratas no ensino. Suas ações não são pautadas na reflexibilidade, impossibilitando a consciência sobre o processo de ensino aprendizagem.

A segunda vertente de prática pedagógica, denominada de reflexiva, tem um caráter inovador e de conscientização sobre as ações desenvolvidas. Os autores Schmidt, Ribas e Carvalho (1999) entendem que a prática reflexiva é ponto de partida e de chegada à prática social. Essa prática caracteriza-se pela indissolubilidade entre teoria e prática. Nesse modelo de prática, as dicotomias tendem a desaparecer. Trata-se de práticas que possuem um caráter inquieto,

criador e consciente. Na verdade, essa prática pedagógica tem como principal preocupação produzir mudanças, produzir conhecimentos.

Como vimos, na prática pedagógica reflexiva o professor é criativo, inquieto e está sempre em busca de produzir mudanças em suas práticas. Trata-se de um professor que nunca está satisfeito e que se preocupa em construir novos conhecimentos para subsidiar suas práticas. É esse tipo de prática pedagógica, a reflexiva, que os professores devem adotar dentro das instituições de ensino superior. No entanto, as práticas mais comuns são as repetitivas, nas quais os professores condicionam o seu trabalho às ações rígidas e repetitivas, baseadas apenas na burocratização do sistema escolar, deixando de lado a caráter reflexivo.

A propósito, as discussões sobre professor reflexivo, tiveram início na década de 1980, em oposição à racionalidade técnica que era permeada de limites, pautada na mera reprodução do saber. Os estudos sobre a prática reflexiva iniciaram com o trabalho do filósofo e pedagogo norte-americano Jonh Dewey denotando que essa perspectiva de formação de professores não é tão recente.

Nas últimas décadas foram feitos vários estudos sobre professor reflexivo. Estudiosos como Alarcão (2003), Schön (1997,1998), dentre outros, observaram que os professores não são incentivados a implementar tarefas que viabilizem, de fato, a reflexão dentro de seu cotidiano. Dessa forma, diante das discussões sobre professores reflexivos, as formações docentes têm tido como primordial missão incentivar os professores a adotarem medidas de impacto que contribuam para a construção de uma prática pedagógica reflexiva.

Com essa proposição formativa, os cursos de formação de professores devem se preocupar em elaborar uma proposta curricular que contemple uma formação crítica e reflexiva, pautada em conhecimentos voltados para as peculiaridades do ensino, envolvendo conhecimentos gerais e específicos da profissão. De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (2002, p. 160):

[...] é comum a defesa de três elementos constituintes do perfil do professor que se deseja formar: base sólida de conhecimentos (cultura geral, científica e teórico-prático); habilidades e atitudes (expressas, em boa parte das propostas, como comprometimento, visão crítica, participação); consciência da realidade social e econômica entendida em termos amplos (sociedade) e específicos (escola). Mas aparecem também outros elementos: conhecimento de

si mesmo, compreensão de como se processa a construção do conhecimento e capacidade de intervir e transformar a realidade.

Na formação docente é importante considerar o conhecimento profissional, as habilidades e as competências requeridas na profissão, ou seja, os cursos de formação devem ultrapassar a dimensão meramente técnica da profissão, valorizando os saberes e as práticas essenciais para a instrução de um profissional reflexivo, tornando um professor que reflete sobre a ação pedagógica que desenvolve. A formação reflexiva é aquela em que os professores, por meio da formação, seja inicial ou continuada, aprendem a se posicionar de forma investigativa mediante sua prática pedagógica. Nesse sentido, para Bandeira (2008, p. 62) “[...] professor reflexivo baseia-se em pensamento consciente da prática, o que caracteriza o ser humano como criativo e capaz de construir ou reconstruir sua prática, atuando de forma inteligente, flexível, situada e reativa [...]”.

Isto posto, o ato de questionar, analisar e interpretar a prática pedagógica faz com que o professor promova o exercício da reflexão sobre sua ação, ou seja, o profissional pensa, planeja e reelabora sua prática, reflete sobre o que faz e tem maiores possibilidades de transformá-la.

Destacamos, neste âmbito, que os estudos de Schön (1998, p. 32) analisam a reflexão sob duas perspectivas. A primeira refere-se à “[...] reflexão sobre a ação: pensando retrospectivamente sobre o que fizemos [...]”, e segunda é a “[...] reflexão na ação: podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la [...]”. Podemos perceber a diferença entre a reflexão sobre a ação, na qual o professor reflete após o fato, e a reflexão na ação a que acontece no desenvolvimento da ação. O professor pode refletir acerca de sua prática pedagógica em momentos distintos, tanto sobre ação que realizou no presente, como sobre a que realizou no passado. O paradigma reflexivo proporciona a formação de um profissional investigador de sua própria prática docente, pois ao mesmo tempo em que reflete sobre e nas suas ações, busca fundamentação teórica que lhe dê subsídios para melhoria de sua atuação enquanto profissional da educação.

É bem verdade que nos últimos anos surgiram muitos estudos mencionando a importância da formação reflexiva, mas os cursos de formação de professores, na prática, estão longe de elevar os professores à categoria de profissionais reflexivos. Schmidt, Ribas e Carvalho (1999) denunciam o uso abusivo do paradigma da prática

reflexiva, reconhecendo que nem sempre os professores estão realizando mudanças na prática pedagógica, gerando a ilusão de está realizando práticas reflexivas. Vale destacar, ainda, como escopo crítico sobre a formação de professores reflexivos, as ideias de Giesta (2001) que analisa as teorias de professor reflexivo, indicando que em muitos casos não passam de modismo e que é necessário provocar transformações reais, além de alertar que os resultados ligados aos professores reflexivos não são imediatos.

1.3 Dilemas da prática pedagógica

A prática pedagógica integra diversos tipos de conhecimentos que são elaborados ao longo do exercício da docência. Os professores incorporam, ou mesmo, se apropriam de experiências, conhecimentos, saberes e teorias para desenvolver suas práticas cotidianas e para resolver os problemas que ocorrem no dia-a-dia.

Para Lourencetti e Mizukami (2002) no dia-a-dia da sala de aula os professores não executam apenas atividades, mas devem, também, ser capazes de pensar sobre o que fazem, saber o que fazem e por que fazem, pois a ação docente é gerida pelos pensamentos do professor, a partir de crenças, de juízos e de valores.

No dia-a-dia do trabalho docente as dificuldades, os problemas e os conflitos impõem ao professor pensar criativamente diferentes modos de agir. Alguns acontecimentos conflitantes que ocorrem na prática colocam o professor em situação de impotência, limitado para agir, ou ainda, diante dessa situação a resolução de problemas comporta duas ou mais respostas desejáveis, mas em conflito umas com as outras. Essas situações são reconhecidas como dilemas da prática pedagógica.

O sentido etimológico da palavra dilema, segundo o dicionário Aurélio (2000), está vinculada a uma “[...] situação embaraçosa com duas saídas difíceis ou penosas [...]”. Ao relacionarmos este conceito ao contexto das salas de aula, temos em mente as diversas situações dilemáticas com as quais os professores se deparam durante a vivência da prática pedagógica. As situações dilemáticas ocorrem porque o ato de ensinar é uma atividade complexa, laboriosa e não previsível.

No exercício da profissão docente, nesta acepção, vários dilemas podem se apresentar aos professores, obrigando-os a tomarem decisões para a resolução. Para Sacristán (1998) o espaço/tempo da sala aula é um complexo, pois contempla múltiplas dimensões. A sala de aula é um ambiente pluridimensional, no qual as tarefas ocorrem de maneira simultânea, envolvendo acontecimentos que exigem do professor a imediatez na resolução de problemas, pois não é possível um controle técnico rigoroso do que pode ocorrer em sala de aula. Tendo em vista as peculiaridades da aula, é difícil que o professor possa evitar os dilemas que ocorrem no desenvolvimento de prática cotidiana. Nesse sentido, para Sacristán (1998, p. 190) os dilemas são:

[...] pontos significativos de "tensão" frente aos quais é preciso optar e frente aos quais de fato sempre se toma alguma opção quando se realiza algum tipo de prática, ou quando se planeja o próprio ensino, de modo que a opção ou direção tomada configura um modelo ou estilo educativo peculiar.

O autor sugere que os dilemas são pontos de tensão diante dos quais os professores são obrigados a optar por uma solução. Os professores se confrontam com dilemas quando realizam algum tipo de prática. Nesse caso, qualquer situação de ensino apresenta um grande número de conflitos para os quais o professor deverá encontrar formas de solucioná-los.

Sobre o conceito de dilemas, Zabalza (2004, p.18) compreende “[...] todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional [...]”. Dentro desse contexto, não é difícil compreendermos os dilemas quando temos em mente o contexto de cada aula. Por diversas vezes os professores se veem diante de situações que exigem uma tomada de decisões conscientes e práticas, pois é no contexto da realização das práticas que os professores são obrigados a refletirem na/sobre a prática diariamente.

De acordo com os estudos de Zabalza (1994), o ato de ensinar é por si próprio complexo, no contexto do qual os professores devem encarar e resolver os problemas que surgem em seu desenvolvimento, dando respostas a estes problemas de maneira racional, o que significa compreender as razões de determinadas ações.

Sem dúvida, segundo Masetto (2010), o tempo e o espaço da sala de aula para alguns professores podem se resumir apenas a um local com um mobiliário, com alunos enfileirados e com um professor transmitindo informações, fazendo exercícios e outras atividades predominantes do exercício do magistério. No entanto, como ressaltado anteriormente, o ato de ensinar envolve bem mais do que essas características. No espaço da aula, como contexto de complexidade, podem surgir dilemas que se apresentam das mais diversas maneiras no desenvolvimento da prática pedagógica, configurando o professor como gestor de dilemas.

Sobre a complexidade das tramas que envolvem a sala de aula, Lima (2010) enfatiza que o espaço da sala de aula proporciona ao professor uma diversidade de possibilidades de ação, pois ensinar é como “lançar-se em uma aventura”, na qual não se sabe ao certo o que se vai encontrar pelo caminho e, tampouco, como cada obstáculo será vencido.

Nessa perspectiva, para a autora a sala de aula é palco de tramas complexas e heterogêneas e o professor deve estar preparado para vencer os obstáculos diários que surgem dentro do contexto da sala de aula, reconhecendo que os dilemas são inevitáveis e que o professor deve identificar quando está enfrentando uma situação dilemática.

Dessa forma, durante todo o dia, em diversas situações, este profissional se vê obrigado a tomar decisões diante de situações complexas geradas pela singularidade do ato de ensinar, isto porque cada sala de aula possui suas peculiaridades e singularidades e, conseqüentemente, os seus próprios dilemas. Pina e Sadalla (2007, p. 273) reconhecem que os dilemas ocorrem, ainda, por que:

[...] os professores trabalham com seres humanos, a relação que estabelecem com seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída por relações sociais, o que por sua vez, determina que o trabalho pedagógico dos professores consista em gerenciar, a todo instante, relações sociais com os seus alunos [...].

Nas palavras das autoras, o ato de ensinar envolve seres humanos com desejos e anseios diferentes e, dessa forma, é impossível manter uma estabilidade e homogeneidade durante o processo ensino-aprendizagem, ou seja, durante todo este processo o professor encontra-se envolvido na resolução complexas que permeiam suas práticas.

Para Nóvoa (1997), a prática profissional é um terreno de complexidade, de incertezas, de singularidades e de conflito de valores. É um contexto de situações problemáticas que obrigam o professor a tomar decisões, exigindo respostas para conflitos e que o professor possua capacidade de autodesenvolvimento reflexivo para resolver seus dilemas da prática.

Considerando a complexidade da atividade de ensinar, ressaltamos mais uma vez a importância da formação reflexiva do professor para o enfrentamento das situações dilemáticas que se apresentam durante o ato de ensinar, principalmente, quando se trata da situação dos professores bacharéis que não dominam os saberes e competências específicas da profissão professor. O domínio da cultura profissional docente auxilia nas circunstâncias de enfrentamento de dilemas da prática.

Vale destacar que os usos de modelos pré-fabricados não servem de panaceia para resolver os problemas singulares e as situações dilemáticas enfrentadas na sala de aula, obrigando os professores a refletirem na/sobre a ação para tornarem eficaz a solução dos dilemas enfrentados. Como afirma Yinger (1986) apud Zabalza (1994, p. 64) “[...] estas situações requerem o uso engenhoso das destrezas do prático, destrezas tais como o descobrimento do problema e sua formulação; o planejamento, invenção e adaptação flexível de intervenções [...]”.

É válido ressaltar que, nem sempre o profissional da educação reconhece ou entende o que significa uma situação dilemática e, por isso, acaba passando por dilemas da prática, em momentos diversas, dentro de sua sala de aula, sem se dar conta que está enfrentando esse tipo de situação e sem perceber que uma decisão errada pode comprometer o processo de ensino e de aprendizagem. Sobre esse tema, Lourencetti e Mizukami (2002, p. 57) entendem que:

Outro aspecto apontado pela autora é que, no ensino, os dilemas são freqüentes, porém não facilmente resolvidos. Se o professor reconhece que tem um dilema, mas não sabe o que fazer, o fato de reconhecer ou admitir faz diferença para solucionar as situações.

Como ressaltado pelas autoras, a resolução dos dilemas não é fácil, pois em muitos casos os professores reconhecem os dilemas, mas não sabem como resolvê-los. No entanto, só o fato de reconhecê-lo já faz a diferença na tentativa de resolução. Nesse sentido, Sacristán (1998) entende que as perspectivas pessoais,

os conhecimentos profissionais e as crenças dos professores, contribuem diretamente para resolver os dilemas. Suas decisões, por sua vez, não são frutos de reflexões prolongadas, pois são geralmente tomadas na prática. O autor explica que as reflexões nem sempre são posições explícitas que dirigem a tomada de decisão.

Uma definição interessante sobre dilemas é apresentada nos estudos da Lampert (1985 apud MIZUKAMI, 2002), que destaca o professor como um *dilemma manager*. O sentido do termo *manager*, para a autora, está relacionado à capacidade de invenção ou improvisação para a resolução dos dilemas, que é necessária para a resolução das situações conflituosas, sendo o professor um sujeito que é capaz de encontrar caminhos para suas ações.

Sacristán (1998) revela, também, que os dilemas são tomados pelo professor como ponto de referência, para os quais se pode adotar perspectivas que modelem pensamentos e ações, ou seja, mesmo os dilemas sendo diferentes, o professor encontra algum ponto de referência que o ajuda na resolução dos dilemas diários.

Ressaltamos, ainda, que os dilemas vividos pelos professores geralmente são vistos como situações paralisantes, que o colocam em uma situação que os obriga a optar ou escolher. Sem dúvida, essas escolhas causam um grande incômodo nos docentes, por ser um momento que se constitui como preocupante, conflituoso e que implica em uma tomada de decisão e de reflexão.

Para Lima (2010), a resolução dos dilemas vividos pelos professores, além de não ser fácil, nem sempre pode ser possível. É importante ressaltar que a inquietação gerada pelos dilemas é reconhecida como fonte de mudança, como ponto de partida dos processos de investigação na ação do professor.

Os dilemas podem ser revelados em diversos momentos da sala de aula, caracterizando-se como: dilemas com o processo de avaliação, dilemas com a utilização das novas tecnologias, dentre muitos outros que se apresentam durante todo o desenvolvimento das práticas pedagógicas de qualquer professor, principalmente no caso dos professores sujeitos desse trabalho que contam apenas com uma formação em nível de bacharelado, carecendo, talvez, de subsídios básicos para enfrentar os dilemas diários, o que nos indica que podem sentir mais dificuldades em solucioná-los. Em consonância com esse pensamento, trazemos a baila à reflexão de Volpato (2010, p. 130) sobre professores bacharéis e os dilemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula:

O universo dos advogados, engenheiros, médicos e demais profissionais liberais apresentam características peculiares, próprias de sua formação acadêmica. Esses profissionais, geralmente envolvidos com seus conceitos, mais cartesianos, ao se defrontarem com a complexidade da prática docente necessitam desenvolver habilidades [...] Quando esses profissionais não têm formação específica para a docência, assumir essa condição pode gerar questionamentos e conflitos.

Dessa forma, é nítido que a formação inicial que esses professores tiveram, de caráter cartesiano e de bacharelado, coloca-os em uma condição peculiar e de desvantagem em relação a um profissional que tem formação específica para atuar em sala de aula, para atuar frente aos dilemas da prática. O professor bacharel, seja qual for a sua formação, deve assumir que a complexa tarefa de ensinar vai além do simples ato de repassar conteúdos. Esses professores devem procurar uma formação docente para atuar com responsabilidade dentro da sala de aula, haja vista que assumiram um compromisso social: o de ensinar futuros profissionais.

Além disso, os professores devem criar espaços para uma prática pautada na reflexão, como meio de promover um processo de ensino e de aprendizagem pautado na qualidade. Na verdade, reconhecemos que os professores bacharéis podem assumir com competência a atividade de ensinar, bem como podem construir destrezas e habilidades profissionais que propiciam uma consciente tomada de decisões diante das diversas situações da prática pedagógica, sejam dilemáticas ou não.

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ATIVIDADE COMPLEXA, LABORIOSA E PROFISSIONAL



CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ATIVIDADE COMPLEXA, LABORIOSA E PROFISSIONAL

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(FREIRE, 1991)

Utilizamos o pensamento de Paulo Freire (2008) como reflexão inicial para este capítulo por tratar docência como atividade peculiar, marcada pelo devir. O autor ressalta que ninguém nasce predestinado a ser professor, para exercer tal ofício. Pelo contrário, enfatiza que o professor se forma permanentemente na prática, entendendo a docência como devir.

Diante desse entendimento, é necessário rever e repensar sobre a prática docente e sobre a produção do conhecimento no ensino superior. Esta reflexão será iniciada a partir do conceito de docência. A utilização do vocábulo docência ocorre nos meados de 1916, segundo os estudos de Veiga (2008). O sentido etimológico do termo vem do latim “*docere*” que significa instruir, ensinar, que são verbos atrelados diretamente ao trabalho do professor, uma vez que a função do magistério parte justamente dos atos de ensinar e de instruir. É mister ressaltar que o exercício da docência não se resume ao simples ato de dar aula, mas envolve uma diversidade de ações que são peculiares à docência. A esse respeito, Veiga (2008, p. 13) afirma:

Docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

A autora deixa clara a complexidade da docência que perpassa o simples ato de repassar conteúdos. A docência é uma tarefa complexa e laboriosa que requer formação profissional para o seu exercício adequado, principalmente no contexto em que vivemos. As novas configurações sociais exigem mais dos docentes, que têm de inovar suas práticas e de superar as defasadas.

Nesse sentido, destacamos que a massificação progressiva da educação superior impôs novas exigências que refletiram diretamente nas universidades. Nesse contexto, Enricone (2012) ressalta como funções dessas instituições de ensino, entre outras, relacionadas diretamente a formação do docente: a) promoção da cultura, pois a universidade é considerada como um conservatório vivo do patrimônio da humanidade, na qual, a cultura é criada e compartilhada em seu espaço, sendo a cultura produto de escolhas de valores e deve ser adotada na proposta pedagógica do professor; b) formação para a cidadania, significa que a função da universidade é formar cidadãos e que o professor deve reconhecer o aluno como pessoa e selecionar conteúdos que visem às demandas da sociedade.

Ainda sobre as funções da universidade, Enricone (2012) aponta a formação profissional, pois a universidade deve se preocupar, além da formação relacionada ao mercado de trabalho, com o conhecimento profissional, que implique em constantes revisões conceituais e na busca incansável pelo conhecimento, ou seja, que os alunos devem ser motivados para procurar cursos de especialização. É, também, função da universidade a produção e a difusão do conhecimento. Os professores devem provocar, dar condições e interagir para a produção do conhecimento. O papel da universidade envolve a responsabilidade com o desenvolvimento pessoal do estudante. O professor deve ensinar o aluno a ser humano, para que ao final do curso não adquira apenas conhecimentos técnicos, mas, também, um conjunto de hábitos, valores morais e comportamentos.

Tendo em vista as múltiplas funções da universidade, apresentadas pela autora, fica evidente a trama de relações complexas que envolvem a instituição de ensino superior, no âmbito da qual o professor deve ser capaz de assumir diversas funções para desenvolver o trabalho docente com responsabilidade e proporcionar ao aluno tanto a formação profissional, quanto o desenvolvimento pessoal.

Para efetivar as funções da universidade, os estabelecimentos de ensino superior e seus professores devem abandonar a postura tradicional, aulista e meramente expositiva, buscando renovar as metodologias, os conceitos e as atitudes. A educação superior precisa, ainda, instigar o aluno a valorizar o conhecimento, a atualização contínua, a pesquisa, a criatividade, o trabalho em equipe e a pensamento crítico. Por fim, os educadores devem ter a consciência do seu papel perante a sociedade. É evidente que o ensino superior só poderá cumprir

as suas funções, quando os professores se conscientizarem das mesmas e buscarem a formação requerida para o magistério.

2.1 A complexidade da atividade docente e a mobilização e produção de saberes docentes

Nessa seção apresentamos reflexões sobre a docência na educação superior, para melhor entendermos as exigências da prática pedagógica na universidade. No contexto das análises empreendidas sobre o tema, focalizamos os saberes necessários para a atividade docente.

Para Enricone (2012), o processo ensinar é dotado de complexidade devido a fatores cognitivos, afetivos, éticos e metodológicos implicados nesse processo. Para o seu desenvolvimento é necessário, além do conhecimento específico da disciplina, o conhecimento pedagógico, relativo à educação e às teorias de aprendizagens e de desenvolvimento humano. Nesse sentido, a autora revela a complexidade do ato de ensinar que envolve diversos fatores nos quais o professor deve dominar com maestria para desenvolver o processo de ensino aprendizagem de modo competente.

As considerações da autora sobre o desenvolvimento da docência contrapõem-se à prática do “professor aulista”, ou seja, aquele que se preocupa apenas com a mera transmissão do conteúdo, esquecendo sua condição de sujeito de saberes. A discussão sobre docência não faz sentido sem fazermos referências aos saberes docentes, considerados com parte da cultura profissional do professor, abarcando o saber, o saber ser e o saber fazer. Os saberes docentes constituem a base para a atuação do professor.

Assim, para o exercício do magistério, da atividade de ensino, é necessário um saber específico: o saber ensinar. O saber ensinar exige uma formação profissional, tendo como base os saberes da docência. Os saberes docentes e suas categorizações podem ser compreendidas a partir dos estudos de Farias et al (2009), por exemplo, que apresentam uma classificação desses saberes de maneira objetiva, conforme o Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1 - Tipologia de saberes docente

AUTORES	TIPOLOGIAS
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência.
Guathier (1998)	Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes curriculares; saberes das Ciências da Educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica.
Shulmam (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular.
Saviani (1996)	Saber atitudinal; saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico; saber didático-pedagógico.
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.

Fonte: Farias et al (2009, p. 73).

Como vimos no Quadro 1, Farias nos apresenta a tipologia de diversos saberes docentes. As diferentes categorizações apresentam nomenclaturas variadas, mas referem-se tanto aos saberes da formação geral quanto aos saberes referentes aos aspectos didático-pedagógicos do trabalho docente. Desse modo, destacamos que os autores, indicados no Quadro 1, assinalam que a atividade docente requer um repertório de saberes especializados oriundo de fontes diversificadas.

Diante de diversas categorias de saberes propostas pelos autores, recorreremos aos estudos de Tardif (2002) ao indicar que os saberes docentes se originam de diferentes fontes, agrupando-se em quatro vertentes, tais como: o saber da formação profissional (saberes transmitidos pelas instituições de formação); o saber disciplinar (saberes que são transmitidos através das disciplinas); os saberes curriculares (saberes transmitidos através de programas escolares) e os saberes experienciais (são aqueles que se originam no exercício das práticas).

Tardif (2002) ressalta, ainda, que os professores dão um *status* particular aos saberes experienciais, como aqueles que dão subsídios a ação docente e são decorrentes das práticas vivenciadas cotidianamente no exercício profissional do magistério. Essa valorização é ainda mais forte no caso dos professores bacharéis que não contam com uma formação específica para a atuação na educação superior. O autor ressalta que esses saberes não se encontram sistematizados em

teorias, alertando que as mesmas emergem das práticas docentes, das crenças e das concepções professorais.

Vale destacar que o saber da experiência é aquele produzido na atividade docente em um processo permanente de reflexão sobre a prática. Na verdade, esses saberes são frutos da experiência do professor. Esses saberes são oriundos da história de vida e da carreira profissional do professor e costumam ser o alicerce da prática e das competências profissionais dos professores. Para Baraúna e Oliveira (2006, p. 22):

O saber experiencial é tão importante e relevante como os demais para a profissão docente, mas o problema da utilização apenas dos saberes experienciais na prática pedagógica do docente recai sobre o fato de que ele é levado a acreditar que todas as suas ações, sejam elas corretas ou não, são responsáveis pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, ao passo que, na prática docente, o professor recebe diversas influências externas, por meio do contato com seus colegas de trabalho, com seus alunos, dentre outras fontes, e que vão modificando seu trabalho sem que ele perceba.

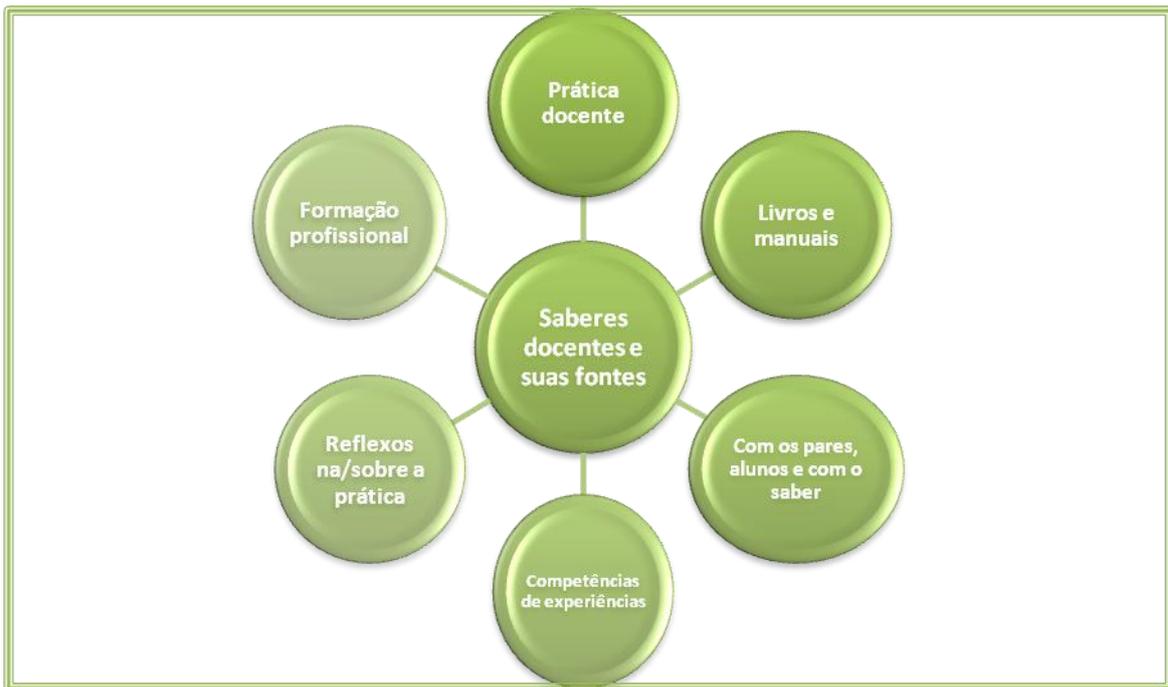
Nesta perspectiva, faz-se necessário considerarmos a escola como lugar privilegiado de construção de saberes, pois é no ambiente escolar que o docente compartilha suas experiências com outros professores, com alunos, dentre outras fontes. É no cotidiano da ação docente que os professores constroem saberes por meio de trocas de experiências e, assim, melhoram a ação pedagógica na sala de aula. No entanto, as autoras chamam atenção ao fato de que os professores não podem basear suas práticas apenas no saber experiencial, por que outros saberes também devem ser mobilizados no fazer docente, a fim de que os professores compreendam e dominem suas práticas.

Para Silva (2005, p. 37) “[...] é no cotidiano escolar que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, estrutura forma de pensamento e constrói crenças [...]”. Isto significa que a escola é o lugar que o professor está sempre aprendendo e se desenvolvendo enquanto profissional prático-reflexivo e investigador de sua própria prática.

Neste sentido, o professor, enquanto mediador do conhecimento, deve adquirir uma postura investigativa sobre sua própria prática e esta investigação é desenvolvida na medida em que o educador reflete sobre sua ação melhorando sua prática pedagógica, pois ao refletir sobre a ação o professor mobiliza seus saberes

em busca de alternativas para tornar mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem. Na Figura 1 sistematizamos, a partir dos estudos realizados, as fontes dos saberes docentes.

FIGURA 1 - Saberes docentes e suas fontes



Fonte: Dados da revisão de literatura

A Figura 1 mostra as diferentes fontes dos saberes docentes, realçando que a construção desse saberes tem como fontes: a prática docente, a formação profissional, os reflexos na/sobre a prática, os livros e manuais, as competências de experiências e com os pares, alunos e com o saber. Tardif (2002) destaca que a mobilização e a construção dos saberes docentes não se dão de maneira isolada, mas através das redes de interações com as outras pessoas, ou seja, a partir do relacionamento do docente com o corpo escolar, com o cotidiano do trabalho docente e com o saber.

Nesse sentido, o docente não pode limitar a sua ação ao simples ato de repassar o saber padronizado, mas necessita melhorar essa ação cotidianamente através da mobilização desses saberes. Essa mobilização, habilitará o professor a decidir, analisar, interpretar situações e a tomar decisões diante das situações complexas do dia-a-dia. Logo, o docente precisa avaliar de maneira crítica, reflexiva,

ética e construtiva sua ação, como o intuito de transformá-la e de aperfeiçoá-la constantemente.

Vale destacar que os saberes não são os únicos instrumentos que fundamentam a prática docente. Essa prática é uma construção social produzida pela racionalidade do professor, exigindo também, destrezas, habilidades e competências que servem para racionalizar sua própria prática. Os saberes, portanto, permitem ao professor criticar e fundamentar seu agir e, por isso, a atividade docente deve ser apoiada em bases sólidas, em conhecimentos pertinentes ao ofício de ensinar.

2.2 A formação profissional como requisito básico na educação superior

Falar sobre o professor da educação superior implica analisar as amplas e profundas mudanças que ocorrem no cenário mundial, gerando grandes impactos em todos os setores da sociedade. As mudanças afetam a sociedade e com a educação não seria diferente. Vieira (2002) destaca que essas mudanças advindas com a chamada sociedade da informação geraram grandes impactos na educação, como motivadoras da redefinição dos tempos e dos espaços e pela criação de novas demandas para a educação e para os sistemas educacionais. Assim, é necessária a criação de novas políticas para que a educação e a formação de professores respondam às demandas da sociedade, que demarcam novas atribuições para a escola e, principalmente, para os professores, dando a estes mais responsabilidades.

A autora destaca, neste cenário, a modernização da sociedade em seus diversos aspectos tais como: tecnológico, cultural, interpessoal, dentre outros que, conseqüentemente, são responsáveis por mudar o contexto educacional, permanentemente. As mudanças e transformações repercutem diretamente na prática dos docentes, ou seja, no cotidiano escolar, os docentes têm enfrentado muitos problemas, desafios e situações dilemáticas que os angustiam e impelem a rever a ação docente.

Ao pensarmos no professor da educação superior como profissional apto a atuar diante dessas situações problemas, não podemos deixar de falar de formação continuada de professores. Até por que, as rápidas transformações da sociedade contemporânea exigem que o profissional de educação acompanhe os avanços

presentes na nova conjuntura social e esteja investindo continuamente em seus processos formativos.

A formação continuada é, portanto, um artifício para revisitação das práticas docentes, pois como vimos na parte inicial desse texto, a docência do ensino superior tem em ação muitos profissionais que não contam formação específica para atuar dentro da sala de aula, no exercício do magistério.

Cabe ressaltar que não são poucas as publicações (Masetto (2005), Pimenta e Anastasiou (2008), Vasconcelos (2000), dentre outros), que têm abordado a pouca efetividade dos processos de formação de professores. Essa é a realidade da educação superior que necessita ser modificada urgentemente para assegurar uma educação de qualidade. Apesar de nos últimos anos essa temática ter sido mais alvo de pesquisas, o quantitativo de estudos ainda é muito pequeno. Entendemos, então, que é importante o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a docência na educação superior, rechaçando a ideia de que basta apenas ter domínio do conhecimento técnico-científico para atuação no ensino universitário.

Para Miranda, Naves e Silva (2012), é mister considerar que a formação do docente universitário não ocorre apenas na formação acadêmica. Em suas reflexões propõe que a formação de professor inicia-se antes mesmo do ingresso no curso de formação inicial. Os professores aprendem a ensinar, também, observando seus professores e ainda influenciados por suas vivências profissionais.

Sem dúvida, consideramos a formação inicial como requisito importante na profissão docente, pois consolida bases necessárias para a atuação docente, embora seja marcado por lacunas em relação aos saberes profissionais como afirma Mendes Sobrinho (2006, p. 76) ao destacar: “[...] em geral, da formação inicial emergem algumas lacunas face à dissociação teoria e prática, à intensa produção científica e às peculiaridades do cotidiano da sala de aula, o que remete para a exigência de uma formação continuada [...]”.

A profissão docente, assim como em qualquer outro ofício, exige conhecimentos específicos, ou seja, para atuar em sala de aula é salutar uma formação específica, que denota a profissionalização da docência. Sobre o tema, Masetto (2003, p. 27) enfatiza:

[...] dificilmente poderemos falar de profissionais do processo de ensino aprendizagem que não dominem, no mínimo quatro grandes eixos do mesmo: o próprio conceito de processo de ensino

aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional [...]

É necessário, nesta perspectiva, que os professores passem a avaliar criticamente a formação inicial e continuada, bem como as questões políticas e pedagógicas que se apresentam todos os dias no contexto da sala de aula nas Instituições de Ensino Superior. A prática pedagógica é bem mais do que a mera transmissão de conteúdos e, portanto, concordamos como Masetto (2003) ao enfatizar que o professor necessita ter conhecimentos sobre o ensino, o apreender, o currículo, dentre outros.

Em relação à formação continuada, Chantraine-Demilly (1997) esclarece que essa formação é vista como a propulsora da melhoria da qualidade do ensino, que por vezes devido a caráter complexo que lhe é inerente e por seu produto ter efeitos sociais mais amplos do que de qualquer outro segmento, a atividade de ensinar está sempre posta em questão. Desta maneira, o professor é obrigado a construir competências éticas, saberes científicos, saberes didáticos, competências relacionais, saberes pedagógicos, para atuar na gestão da aula. Além disso, há a necessidade de que o docente sinta vontade de mudar suas práticas e criar novas estratégias de aprendizagem, para melhorar a qualidade de seu trabalho.

Assim, destacamos a formação continuada de professores como requisito básico para atuação na educação superior, como uma forma de promover o desenvolvimento profissional e pessoal docente como uma maneira de possibilitar que os professores possam atuar de maneira autônoma e criativa mediante as transformações que ocorrem com frequência na sociedade, na educação e no ensino. Sobre isto, consideramos o pensamento de Veiga (2006, p. 86-87):

[...] a formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científicos, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes. Nessa ótica, associa-se o conceito de formação de professores à idéia de inconclusão do homem. A formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente. Portanto, há que se pensar também na formação dos professores um exercício da profissão, na sua formação inicial e continuada.

A formação continuada não constitui um instrumento para suprir as lacunas da formação inicial, mas é uma alternativa de transformação e de criação de um sistema que possibilite tanto o desenvolvimento profissional, quanto o aperfeiçoamento da prática pedagógica do docente.

Uma das funções da formação continuada é provocar mudança de paradigmas, para subsidiar novas práticas a partir da reflexão. Por esta razão, o conhecimento profissional deve ser um processo dinâmico que, ao longo da carreira, a todo instante, necessita de aperfeiçoamento e de reconstituição. Nesta direção, o profissional que reflete sobre sua ação buscará alternativas para adaptar suas práticas à realidade social e educacional, promovendo uma aprendizagem significativa para os alunos. A formação continuada deve possibilitar, ainda, uma mudança na prática dos profissionais da educação, além de proporcionar um espaço de construção de conhecimentos conforme postula Imbernón (2005, p. 72):

[...] A formação continuada deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

O espaço escolar figura como um importante *locus* de formação continuada. É também na escola e na sala de aula que o professor aprimora sua prática e compartilha suas experiências com os pares, construindo novos saberes por meio de troca de experiências, assim como melhorando sua ação pedagógica na sala de aula.

Portanto, os profissionais da educação como os professores bacharéis que não tiveram formação inicial voltada para o magistério, precisam participar de cursos de formação continuada, pois os mesmos, mais do que qualquer outro necessitam investir em suas formações. O problema é que muitos desses profissionais que atuam no magistério superior resistem em participar de cursos de formação continuada, por acharem que o domínio do conteúdo assegura o saber ensinar, praticando, com isso, a visão tradicionalista que se baseia no tecnicismo

pedagógico. Com essa compreensão alguns professores entendem que não necessitam de aperfeiçoamento, porque ensinar é um dom e depende do conhecimento da matéria, o que é um equívoco comprometedor à qualidade da educação superior.

Outro fato é que as IES não costumam oferecer cursos de formação continuada na área pedagógica para seus professores. Seria prudente que fosse ofertado esse tipo de formação, como um modo de diminuir os problemas relacionados à falta de formação pedagógica e como mecanismo para qualificar a prática docente e ampliar o conhecimento profissional dos professores.

2.3 Professor bacharel: quem é esse profissional?

As novas configurações da sociedade com certeza mudaram os rumos do Estado, principalmente no quesito empregabilidade, pois com tantos avanços na tecnologia, nas informações e no conhecimento, as profissões exigem mais saberes e mais competências. Em decorrência da expansão do ensino superior, os profissionais liberais foram inseridos no mercado de trabalho da docência na educação superior, tendo em vista que este setor se encontra em expansão e necessita constantemente de profissionais para suprir as enormes demandas. Sobre essa temática Pimenta e Anastasiou (2008, p. 128) compreendem que:

[...] as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território nacional. A esse aumento numérico da empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem inicial nem continuada, para os docentes universitários, pois as exigências para a docência, nesse nível, se encontram associadas apenas à formação específica.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior se sentiram compelidas a contratar os professores sem formação em docência para suprir a enorme demanda dos profissionais nos cursos superiores que surgiram com a massificação dessa modalidade de ensino. Todavia, o conjunto de profissionais de diferentes áreas, conforme já mencionado, não tem formação inicial ou continuada para o exercício do magistério, crescendo, assim, o número de profissionais que exerce a profissão docente sem formação pedagógica, baseando-se no autodidatismo ou ainda, nos modelos de professores com os quais conviveram.

Vasconcelos (2000), ao abordar este tema, afirma que diferentemente das outras carreiras, como a de médicos e de advogados, que possuem um órgão de classe para controlar a atividade de seus profissionais, os professores não possuem este tipo regulamentação, implicando que “qualquer um” pode ser professor da educação superior no Brasil.

Em suas reflexões Behrens (2005) nos alerta, acerca do perigo de se cometer um erro na composição do quadro docente das IES, ao se optar por profissionais que não tenham consciência de que o seu papel principal em sala de aula é ser professor e ensinar.

É importante destacar, na análise da temática acerca de ser professor da educação superior que há necessidade de investimentos na formação dos docentes para atuar na universidade, considerando a dinamicidade do ensino e a celeridade na transformação em produzir conhecimento.

Vale ressaltar que qualquer profissão exige uma formação específica e com a docência não é diferente, ou seja, a profissão de professor universitário não pode ser pautada apenas na condição de ser bom profissional em outras áreas, ter conhecimento da matéria, pois a docência exige conhecimentos e competências próprias da educação e do ensino.

Entendemos ser necessário ratificar que a atividade docente exige saberes específicos necessários para o desenvolvimento da prática educativa competente. É necessário que os professores reconheçam que a profissão docente é singular e necessita do domínio de saberes específicos próprios ao desenvolvimento da ação docente. Diante das considerações apresentadas, entendemos a necessidade de refletir sobre a figura do professor bacharel. Esse docente tem uma profissão liberal, e exercendo-a ou não, realiza atividades de docência em Instituições de Ensino Superior, em várias disciplinas ligadas ao seu ramo profissional.

Dentre os professores bacharéis estão presentes médicos, advogados, enfermeiros, dentistas, engenheiros, administradores, dentre outros, que geralmente se destacam na sua atuação como profissional liberal e, em face dessa peculiaridade, encontram na docência um espaço propício para atuação profissional. Sobre esses profissionais Vasconcelos (2000, p. 05) afirma que:

[...] a figura do profissional liberal, engenheiro, advogado, economista, etc., em tempo parcial, desempenham as funções de

professor universitário, ministrando disciplinas de formação específica, nas quais apresenta um desempenho profissional proeminente ou das quais possua um considerável conhecimento teórico, obtido em sua vida acadêmico-profissional.

A inserção dos professores bacharéis no ensino superior, segundo Vasconcelos (2000), tem o intuito de ser uma breve experiência ou atividade de complementação da renda familiar, mas com o passar do tempo esses professores acabam permanecendo na educação superior, respaldando suas práticas nas aprendizagens docentes construídas no cotidiano do magistério.

A docência para os bacharéis professores emerge, então, como possibilidade de ampliação da renda familiar, evidenciando-se muitas vezes, como atividade de caráter temporário, porém com o passar do tempo os profissionais liberais encaram a profissão docente, como atividade que possibilita a articulação entre teoria e prática.

Os profissionais liberais procuram conciliar a atividade de profissional liberal com exercício da profissão docência do ensino superior. A atuação na Instituição de Ensino Superior, entretanto, restringe-se ao tempo em que se encontram em sala de aula e, conseqüentemente, suas responsabilidades resumem-se ao espaço das aulas, ou seja, esses professores se dedicam às Instituições de Ensino Superior apenas no período correspondente as aulas para as quais foram contratados.

Deste modo, em muitos casos, a falta de tempo para as atividade docentes pode gerar a perda da qualidade do ensino, haja visto de que esses professores não possuem tempo para colaborar com as propostas curriculares do curso, com os problemas da Instituição de Ensino Superior, dentre outros compromissos que o docente deve assumir no contexto onde desenvolve sua prática pedagógica.

Vasconcelos (2000) ressalta que estes profissionais gostam de lecionar, embora em nenhum momento pensem em largar suas atividades de profissionais liberais, a fim de exercerem apenas a carreira do magistério. Em muitos casos a paixão pela profissão liberal que exercem, sobrepõe ao fascínio pela atividade de ensinar, o que gera um profissional que não está diretamente comprometido com metas e questões educacionais.

A despeito disso, não podemos esquecer que estes profissionais contribuem para o processo de formação de muitos profissionais, de maneira singular, no âmbito das Instituições de Ensino Superior, uma vez que possuem uma vasta experiência

na sua área de atuação, propiciando aos alunos a capacidade de compreensão sobre os desafios do mercado de trabalho e sobre a contextualização das teorias ensinadas. Na verdade, é como afirma Vasconcelos (2000, p. 59): “[...] Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos”.

O problema decorrente desse fato é que esse professor bacharel em seu trabalho docente acaba se preocupando apenas com a formação do indivíduo para a atuação no mercado de trabalho, esquecendo a formação social, cidadã e crítica do profissional.

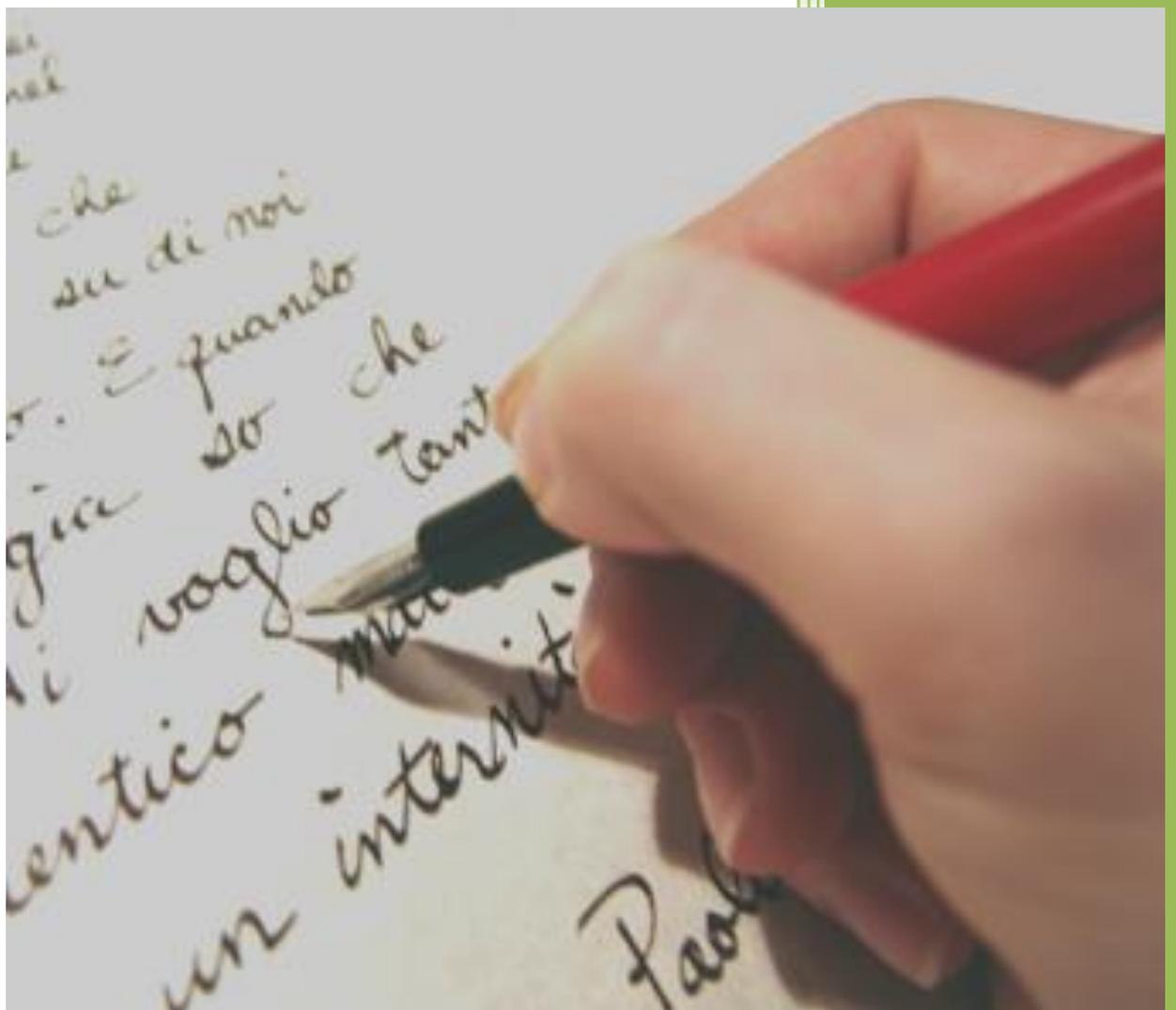
Sobre a prática desses professores em sala de aula, Almeida e Pimenta (2011) revelam que o fazer docente da sala de aula desses profissionais sustenta-se por um grande tripé que combina a reprodução do que o professor bacharel realiza na vida profissional específica; as experiências pregressas vividas como aluno; e, ainda, a sedimentação da atuação desse profissional como professor.

A verdade é que com a presença dessas três características na sala de aula os bacharéis professores correm o risco de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem mecanicista, dotado de tecnicismo, formando o técnico em determinada área de conhecimento científico.

É importante destacar, ainda, que os professores bacharéis mesmo com uma formação que não foi voltada para o magistério assumem a complexa tarefa de ensinar, construindo cotidianamente o saber, o saber ser e o saber ensinar. Partindo desta premissa, é importante voltar maior atenção para a formação continuada dos professores bacharéis, a fim de capacitar estes docentes para atuação nas IES, atendendo às finalidades da educação e assegurando uma prática docente qualificada, bem sucedida. Em síntese, podemos afirmar que o professor bacharel é um profissional dotado de conhecimentos acerca de sua profissão. É um profissional que se faz professor no cotidiano da prática docente, aprendendo a ensinar na vivência do magistério.

CAPÍTULO 3

OS CAMINHOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO



CAPÍTULO 3

OS CAMINHOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Pesquisa é curiosidade formalizada. Estar mexendo e estar procurando com um propósito.

(Zora Neale Hurston)

Como denota a epígrafe de abertura desse capítulo, a pesquisa é formalizada por meio da curiosidade do pesquisador, que está em um processo contínuo de procura de um propósito, traduzido na busca incansável pelo conhecimento. Assim sendo, a força motriz que move o pesquisador é a curiosidade. A pesquisa pressupõe uma atividade sistemática, científica para ser concretizada. Considerando a formalidade da pesquisa científica, a finalidade desse capítulo é delinear o desenvolvimento metodológico da investigação.

Para tanto, primeiramente descreveremos a natureza do estudo, fundamentando as razões da escolha metodológica na qual essa pesquisa se apoia. Descrevemos ainda, os procedimentos de construção e de análises de dados obtidos na pesquisa, e, ainda, caracterizaremos o cenário e os sujeitos da pesquisa.

3.1 A natureza do estudo: fundamentando a opção metodológica

Para atender os objetivos dessa pesquisa, julgamos ser a pesquisa qualitativa a mais apropriada para atender os propósitos do presente estudo. Esse tipo de pesquisa viabiliza a interpretação dos dilemas práticos enfrentados pelos professores bacharéis que atuam no ensino superior.

A pesquisa qualitativa permite explorar as experiências das pessoas na sua vida cotidiana, possibilitando a compreensão de questões da realidade que não podem ser quantificadas. Assim, uma das principais características das metodologias qualitativas é fornecer uma visão do grupo pesquisado, ou seja, revela a subjetividade e os conhecimentos do indivíduo no seu cotidiano.

Dessa forma, justificamos a escolha da abordagem qualitativa por ser a adequada ao fenômeno estudado, devido suas características peculiares. Através da pesquisa qualitativa, viabilizamos a análise dos dilemas enfrentados pelos

professores bacharéis no seu cotidiano, conhecendo os tipos de dilemas desses professores, dentre outros aspectos.

Para o desenvolvimento do estudo, no âmbito da abordagem qualitativa, optamos pela utilização das narrativas, por entendemos que este recurso contempla a reflexão sobre prática pedagógica de professores. De acordo com o pensamento de Souza (2008, p. 91):

[...] o processo de escrita da narrativa, por potencializar no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividades de registro [...].

O autor evidencia que a narrativa potencializa o processo de reflexão sobre a prática, propiciando aos narradores o autoconhecimento e o conhecimento de suas ações. Ademais, nos últimos anos as pesquisas baseadas em narrativas tiveram grande destaque no cenário das pesquisas em educação. Este tipo de estudo tem um caráter singular, tendo em vista que os métodos narrativos têm se mostrado eficazes no que concerne ao desenvolvimento da flexibilidade dos professores.

Escrever sobre a prática, por exemplo, constitui em valioso recurso para rememorar as experiências vividas. O uso da narrativa na pesquisa em educação representa tanto a possibilidade de formação do narrador, quanto de produção de conhecimentos, devido ao seu caráter reflexivo, que permite alcançar os sentimentos mais íntimos dos sujeitos, possibilitando, ainda, uma análise de dentro para fora, e não de fora para dentro dos fenômenos, o que confere à pesquisa narrativa uma dupla função: como ferramenta de produção do conhecimento científico e como ferramenta de autoformação.

Os estudos de Souza (2007) ressaltam a importância da utilização das narrativas em pesquisas educacionais. O autor enaltece este tipo de abordagem, informando sua pertinência em estudos sobre a prática, por despertar a autoformação do professor, tomando a experiência formadora como um referencial que ajuda a avaliar uma nova situação, alterando o estado inicial das coisas. Refere que a narrativa permite o aprofundamento de questões até então pouco discutidas, fazendo com que o narrador tome conhecimento de si e de suas ações.

Dentro das pesquisas narrativas, muitos são os instrumentos que podem ser utilizados para revelar a subjetividade dos professores. Dentre estas podemos

destacar a entrevista narrativa, os memoriais, as cartas pedagógicas, a história de vida e os diários. Diante desse contexto, do alargamento do uso das metodologias baseadas na pesquisa narrativa, apresentamos na seção que segue a descrição dos procedimentos de construção dos dados.

3.2 Procedimentos de produção dos dados

Para o processo de produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada e os memoriais da prática. No primeiro momento a realização da entrevista semiestruturada teve como objetivo identificar os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis, buscando dados relativos à vida acadêmica e profissional dos sujeitos. Os memoriais de prática pedagógica, produzidos através da escritura de professores bacharéis tiveram como objetivo, a produção de informações referentes às experiências profissionais, as trajetórias profissionais e a descrição dos dilemas enfrentados na prática pedagógica do ensino superior.

3.2.1 Entrevista semiestruturada

Uma das técnicas escolhidas para produção dos dados da pesquisa foi à entrevista semiestruturada. A entrevista possibilita o estreitamento das relações entre pesquisadores, criando um clima de aproximação e de confiança entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Sobre a entrevista Marconi e Lakatos (2010, p. 80) entendem que:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

A realização das entrevistas constituiu uma oportunidade de conversação realizada face a face com os sujeitos, oferecendo as informações necessárias para a realização do estudo. Segundo Bardin (2009), a entrevista é uma fala espontânea, um discurso falado, no qual o entrevistado fala daquilo que viveu, sentiu e pensou.

Fala a respeito de alguma coisa, de suas emoções, da afetividade, permitindo o afloramento de sua subjetividade.

As palavras da autora expressam a riqueza das entrevistas, tendo em vista o seu poder de captar as singularidades de cada professor e de suas histórias de vida pessoal e profissional. A utilização da entrevista oportunizou captar nas falas dos sujeitos, de maneira espontânea, dados sobre a prática pedagógica que desenvolvem no ensino superior e, ainda, sobre os dilemas enfrentados pelos mesmos no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Para a realização das entrevistas seguimos as diretrizes estabelecidas nos estudos de Marconi e Lakatos (2010), que estabelecem 4 (quatro) etapas para que a entrevista logre êxito e produza informações válidas e pertinentes, ao objeto de estudo. Desse modo, para a realização da entrevista buscamos um contato inicial com os interlocutores do estudo para criarmos um clima de aproximação e de confiança. A primeira fase executada foi o contato inicial, no qual tivemos a primeira conversa como os sujeitos, na qual abordamos o tema da pesquisa e os objetivos, questionando se os mesmos teriam interesse em participar do estudo.

Após o aceite para a participação da pesquisa, pedimos para que os professores marcassem o local e os horários para a realização das entrevistas, considerando aquilo que fosse conveniente e oportuno. A única sugestão que fizemos é que fosse um ambiente silencioso, no qual, que não tivéssemos a possibilidade de ser interrompidos por outras pessoas, e em que os mesmos se sentissem a vontade para narrar sobre suas práticas docentes.

Na segunda etapa inserimos questões pertinentes aos objetivos da pesquisa, observando o roteiro da entrevista. Nesta fase seguimos um roteiro de entrevista (Apêndice A), construído para o acompanhamento da entrevista semiestruturada, levando em consideração os objetivos da pesquisa. Vale destacar que o roteiro não se constituiu uma sequência a ser cumprida rigorosamente, mas teve a finalidade de nos orientar na hora da realização da entrevista.

A terceira etapa, denominada de registro das respostas, foi a realização da entrevista propriamente dita. Primeiro preparamos um ambiente de descontração entre os participantes, para que se sentissem a vontade na hora que fossemos realizar as entrevistas. Nessa oportunidade, também foi pedido autorização para que as entrevistas fossem gravadas em um MP4. Essa etapa configurou-se como o registro da entrevista, através da gravação e da transcrição das falas dos sujeitos.

Durante a realização da entrevista seguimos o roteiro de pesquisa e, felizmente, as entrevistas fluíram normalmente, sem nenhum contratempo. Nessa ocasião, os sujeitos foram requisitados a falarem sobre tempo de atuação no magistério; sua história profissional; a trajetória formativa, o caminho percorrido até a sala de aula do ensino superior; motivos da escolha a sala de aula do ensino superior como campo de atuação; e sobre os dilemas de suas práticas, destacando os que mais se apresentaram no transcorrer de sua aula, bem como solicitamos que indicassem como resolvem os dilemas que surgem no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Destacamos que nessa fase ouvimos mais do que falamos, procurando apenas manter o controle da entrevista, procurando intervir o mínimo possível na hora da fala dos sujeitos.

Na última fase, chamada de término da entrevista, finalizamos a entrevista, agradecendo a participação e a disponibilidade dos professores em contribuir com a pesquisa, ressaltando a sua importância para o desenvolvimento da mesma. Nessa etapa buscamos na entrevista, esclarecer aspectos que provocam dúvidas e que poderiam ser melhor explicitados.

Logo após a realização das entrevistas, partimos para a transcrição dos dados, ouvida-a novamente, para conferir se houve alguma diferença entre a digitação e a gravação da fala dos sujeitos.

3.2.2 Memoriais da prática pedagógica

Outro instrumento escolhido para subsidiar a construção de dados dessa pesquisa foi o memorial (Apêndice B). A utilização desse recurso metodológico nas pesquisas narrativas antecede as histórias de vida em formação em quase cinquenta anos, pois os primeiros memoriais datam de 1930. Sua criação está atrelada a criação das Instituições de Ensino Superior brasileira. Nos últimos anos, as metodologias que envolvem narrativas baseadas em memoriais têm sido cada vez mais utilizadas nas pesquisas que envolvem formação de professores, tendo em vista que os métodos narrativos são instrumentos eficazes a favor da reflexividade na/sobre as ações dos professores.

Segundo Prado e Soligo (2007), o memorial é um texto em que o autor faz um relato sobre sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos mais importantes ou interessantes dentro de sua existência. Geralmente, nos memoriais,

os atores/autores narram sua história de vida intelectual e profissional. Sobre o memorial podemos dizer que é, acima de tudo, um modo de narrar a própria história por escrito e de preservá-la do esquecimento. Através do memorial, o sujeito tem a oportunidade de contar uma história nunca contada.

Dessa forma, devido ao potencial de reflexão propiciado através das narrativas, é que escolhemos o memorial como um dos instrumentos de construção dos dados na pesquisa. O memorial configura-se num instrumento autoformador e auxiliador na construção de saberes, fazendo os sujeitos se assumirem como seus do seu pensar e de suas histórias.

De acordo com Passegi (2008), o objetivo dos memoriais nas investigações que envolvem professores é levantar pistas de investigação sobre os vínculos que se estabelecem entre modos de dizer e de viver o mundo. O memorial possibilita ao sujeito fazer reflexões sobre as dimensões da prática que desenvolve. A autora destaca que o memorial, a escrita de si, propicia ao ator autor da história a possibilidade de reflexão sobre sua experiência de formação e de vida pessoal e profissional.

Passegi (2008) destaca, ainda, que existem diferentes tipos de memoriais, tais como: memorial autobiográfico designação genérica do conjunto dessas escritas de si, o memorial acadêmico, que é elaborado por professores e pesquisadores com foco em concursos públicos e o memorial de formação, escrito durante o processo de formação inicial ou continuada, concebido como trabalho de conclusão de curso no ensino superior.

Dentre os tipos de memoriais descritos por Passegi (2008), o adotado nessa pesquisa é o memorial autobiográfico. A nomenclatura utilizada, observando os conceitos desse estudo, é memorial, tendo em vista que nas escritas os sujeitos retomaram diretamente a prática pedagógica e, de maneira específica, retomaram os dilemas enfrentados no desenvolvimento do trabalho docente.

Nogueira (2008) ressalta que o professor, ao narrar em memoriais, produz saberes e conhecimentos através de suas narrativas. Ao narrar, o sujeito revisita o passado, na tentativa de buscar o futuro, para que possa produzir novos sentidos para a vida. A esse respeito, Prado e Soligo (2007) ressaltam a escrita reflexiva como importante fonte de transformação da realidade educacional, delineando os memoriais como instrumentos que permitem essa transformação do magistério. Através da narrativa, os profissionais têm oportunidade de refletir sobre a prática

profissional, a partir da produção de textos escritos. Escrevendo suas histórias, os professores podem tornar públicas suas opiniões, inquietações, experiências e memórias, que transformaram suas práticas.

Em síntese, a escrita de memoriais potencializa a análise sobre si mesmo, sobre o processo pessoal de aprendizagem e sobre a prática profissional. Esse tipo de escrita é um exercício ímpar de reflexão e de tomada de consciência sobre a prática e a profissão docente.

Compreendendo as possibilidades autoformativas e de desenvolvimento de reflexão, inserimos os memoriais como instrumento de produção dos dados da pesquisa. Os memoriais foram entregues aos interlocutores da pesquisa após a realização das entrevistas semiestruturadas. Nessa oportunidade, explicamos aos interlocutores da pesquisa os objetivos dos memoriais e sobre o roteiro de orientação de sua escrita, bem como acerca dos benefícios da escrita para o processo de reflexão sobre a prática e dos dilemas que enfrentam no dia-a-dia da sala de aula.

Algumas dificuldades surgiram no decorrer da produção dos dados com a utilização do memorial. Uma das dificuldades foi a demora prolongada para a entrega dos memoriais, sendo sempre justificada pelos interlocutores em função da falta de tempo. Neste caso, ressaltamos que uma professora foi mais resistente na produção de seu memorial, que necessitou de várias tentativas, para a entrega do mesmo. Outra dificuldade destacada pelos interlocutores foi a dificuldade na elaboração das narrativas, o que resultou em alguns textos com conteúdo limitado.

3.3 Procedimentos de análise de dados

Após a leitura das entrevistas e dos memórias, optamos pela análise de conteúdo, técnica proposta pelos estudos de Bardin (2009) e Franco (2008). Para Bardin (2009, p. 45) “[...] A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens [...]”. O formato da análise de conteúdo é pertinente à análise de narrativas por favorecer a explicitação do que está sendo subjacente aos textos narrados.

No caso desse estudo, a utilização da análise de conteúdo permitiu analisarmos atentamente o conteúdo dos relatos, de modo que a realidade das

práticas docentes de professores bacharéis fosse explicitada em diferentes dimensões (em relação ao saber, saber fazer e os dilemas dessa prática).

Franco (2008) entende que a análise de conteúdo é um procedimento amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. A partir das mensagens, o pesquisador faz suas inferências sobre os dados. Dessa forma, baseando-se na técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009) e por Franco (2008), vimos a possibilidade de explicitar o substrato das mensagens das entrevistas semiestruturadas e dos memoriais, ou seja, com a análise de conteúdo, pudemos analisar as principais situações dilemáticas enfrentadas nas práticas cotidianas dos professores bacharéis.

Para a organização da análise de conteúdo, recorreremos às etapas propostas por Bardin (2009) que, basicamente, estabelece a necessidade de uma pré-análise para exploração do material coletado, o tratamento dos dados para a classificação e informações, a interpretação que se efetiva na definição de eixos de análise, bem como no desvelamento dos conteúdos implícitos nos relatos das entrevistas e dos memoriais.

Na primeira fase, realizamos a pré-análise, com a organização dos dados e das informações coletados nas entrevistas e nos memórias de prática, operacionalizando o plano de análise. Inicialmente fizemos a leitura de todo o material para conhecê-lo, e apontamos os eixos de análise e a presença de homogeneidade nas falas dos professores. Na sequência, selecionamos o material que corresponde aos objetivos do trabalho, ou seja, as falas que emitiram as respostas ao problema de pesquisa.

Após a pré-análise, passamos à próxima fase, denominada de exploração do material, na qual foram construídos os eixos temáticos da análise de dados. Essa fase consistiu na interpretação dos dados da pesquisa. Nesse processo realizamos o levantamento dos termos comuns e mais significativos apresentados nos dados das entrevistas e dos memoriais produzidos pelos professores, formando um agrupamento, a partir de temas, distribuídas em 4 (quatro) eixos nas entrevistas e 3 (três) eixos nos memoriais.

Sobre os eixos temáticos, Chizzotti (2010, p. 113) entende que consistem na decomposição de unidades temáticas de um texto, para a partir dessas unidades estabelecermos as devidas inferências. Nesse sentido, nas entrevistas e nos memoriais, foram analisados as recorrências de temas, de palavras, de ideias,

estabelecendo quatro eixos temáticos, conforme a Figura 2, organizados através das entrevistas e três eixos temáticos com os dados no memorial.

FIGURA 2 – Eixos Temáticos oriundos das entrevistas



Fonte: Dados da Entrevista

A partir do estabelecimento dos eixos de análise dos dados das entrevistas, conforme a Figura 2, destacamos aspectos importantes da investigação, tais como: o professor bacharel e sua inserção na docência; as exigências formativas postas pela prática pedagógica; os dilemas da prática pedagógica e as tomadas de decisão frente aos dilemas da prática. Para a análise dos dados dos memoriais de prática, estabelecemos 3 (três) eixos temáticos, apresentados na Figura 3, focalizando questões referentes aos dilemas do início da carreira docente, aprender a ensinar no ensino superior e desafios de ser professor.

FIGURA 3 – Eixos Temáticos oriundos dos memoriais

Fonte: Dados dos Memoriais

Após o estabelecimento dos eixos temáticos, iniciamos a fase de análise dos dados. É importante frisar que, ao analisarmos os dados, procuramos não perder de vista os fundamentos postados no referencial teórico, como também os objetivos do estudo, possibilitando uma leitura crítica da prática pedagógica desenvolvida pelos professores bacharéis no ensino superior e, mais especificamente, a explicitação dos dilemas que enfrentam no desenvolvimento dessas práticas.

3.4 O cenário da pesquisa

O lócus da pesquisa foi a Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Ministro Petrônio Portela na cidade de Teresina, Estado do Piauí. A Universidade Federal do Piauí é uma instituição Federal de Ensino Superior, mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí, criada e financiada com recursos do Governo Federal.

A escolha da UFPI/Campus Teresina ocorreu especificamente, devido ao seu universo ser constituído por diversos cursos de Graduação e por contar com uma

gama de cursos com presença de profissionais liberais, atuando dentro das salas de aulas, sendo assim, um espaço propício para realização deste estudo. A opção pela UFPI deve-se, também, ao fato de tratar-se de uma instituição pública e como tal, preocupa-se em objetivar o redimensionamento ou fortalecimento das políticas de ensino, pesquisa e extensão. E, ainda, por ser uma instituição formadora da maioria dos profissionais que atuam no mercado de trabalho no Estado do Piauí.

Sobre a história dessa Instituição de Ensino Superior, realçamos que a mesma foi instalada em 01 de março de 1971 a partir da fusão de algumas faculdades isoladas que existiam no Estado, tais como: Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Administração (Parnaíba) e Faculdade de Medicina.

A UFPI/Campus Teresina conta com 6 (seis) centros, a saber: Centro de Ciências da Natureza – CCN; Centro de Ciências da Saúde – CCS; Centro de Ciências Agrárias - CCA; Centro de Ciências da Educação – CCE; Centro de Tecnologia –CT;Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL. Para esse trabalho, tivemos a participação de professores dos centros CCS, CT e CCHL.

Atualmente a UFPI oferece cursos de: Bacharelado em Arqueologia e Conservação de Arte Rupestre; Bacharelado em Ciências da Computação; Bacharelado em Estatística; Bacharelado em Enfermagem; Bacharelado em Farmácia; Bacharelado em Medicina; Bacharelado em Nutrição; Bacharelado em Odontologia; Licenciatura em Educação Física; Bacharelado em Engenharia Agrônômica; Bacharelado em Medicina Veterinária; Bacharelado em Comunicação Social; Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo; Bacharelado em Engenharia Civil; Bacharelado em Engenharia de Produção; Bacharelado em Engenharia Elétrica; Bacharelado em Engenharia Mecânica; Bacharelado em Direito, dentre outros cursos.

3.5 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa têm formação inicial de bacharelado e são professores efetivos na UFPI/Campus Teresina. São participantes desse estudo, 5 (cinco) professores bacharéis, sendo 2 (duas professoras do curso de Enfermagem; 1 (um) professor do curso de Odontologia; 1 (uma) professora do curso de Direito e 1 (um) professor do curso de Engenharia Civil.

A definirmos os interlocutores do estudo, consideramos que os principais elementos de uma pesquisa são os seus sujeitos, considerando que “[...] o investigador interage com o sujeito e é, dessa forma interativa, que os dados são produzidos [...]” (GONSALVES, 2003, p. 70). Assim, concordamos que os sujeitos de uma pesquisa são essenciais para a concretização da mesma, tendo em vista que a partir da interação entre pesquisadores e pesquisados, os dados são produzidos e a pesquisa se efetiva.

Os sujeitos aceitaram participar do estudo de maneira espontânea, após o conhecimento dos objetivos da pesquisa e da importância da sua participação para o desenvolvimento do estudo. Tendo em vista os objetivos formulados na pesquisa, a seleção dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa levou em conta três critérios:

- a) Ter disponibilidade para contribuir com a pesquisa, através da participação na entrevista semiestruturada e na escrita dos memoriais;
- b) Ter a formação profissional em nível de bacharelado;
- c) Estar no efetivo exercício do magistério na UFPI/Campus Teresina;
- d) Estar no exercício da função docente no magistério superior há, no mínimo, 3 anos.

Para garantir o anonimato dos sujeitos, fizemos uso de codinomes para identificar cada um dos interlocutores, tendo como referência o nome de cinco profissionais brasileiros que fizeram história na área de Enfermagem, do Direito, Odontologia e bacharelado em Engenharia Civil, cursos de atuação dos professores desse estudo.

Nesse sentido, os professores receberam a seguinte denominação: Ana Neri, destaque para a primeira enfermeira oficial brasileira; Myrthes Gomes, em homenagem a primeira mulher a exercer a advocacia no Brasil, rompendo com os preconceitos de uma sociedade machista e patriarcal, em julho de 1906; André Rebolsas, alusão ao primeiro engenheiro civil negro do mundo; Joaquim José da Silva Xavier, referência a um personagem da Inconfidência Mineira; Zaíra Cintra, que prestou relevantes serviços ao desenvolvimento da enfermagem brasileira, destacando-se, também, como autora das primeiras obras nacionais de enfermagem.

No Quadro 02 apresentamos o perfil dos sujeitos desse estudo, identificados através de codinomes, contemplando dados sobre: sexo, faixa etária; formação inicial e continuada; tempo de atuação no magistério; curso que ministram aulas e disciplinas que lecionam no curso:

QUADRO 2 - Perfil identitário e formativo dos sujeitos da pesquisa

PERFIL IDENTITÁRIO E FORMATIVO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	
PROFESSORA ANA	Faixa etária de 31 a 40 anos. Graduada em Ciências Contábeis no ano de 1992, e Bacharelado em Enfermagem no ano de 1994. Mestrado em Educação no ano de 2005. Está cursando Doutorado em Enfermagem na USP-Ribeirão Preto. Atua como docente do Curso de Graduação em Enfermagem na UFPI/Campus Teresina a 6 (seis) anos. Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais, sendo o seu regime de trabalho de Dedicação Exclusiva. Ministra disciplinas como: Educação e Saúde, Didática da Enfermagem e Saúde Mental.
PROFESSORA MYRTHES	Faixa etária de 31 a 40 anos. Bacharelado em Direito na MACKENZIE no ano de 1996. Possui Pós-Graduação em nível de Mestrado em Direito Comercial na PUC no ano de 1999. Iniciou o Doutorado, mas não conseguiu concluí-lo. Atua como docente do curso de Bacharelado em Direito na UFPI/Campus Teresina a 13 (treze) anos. Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais, sendo o seu regime de trabalho de Dedicação Exclusiva. Ministra disciplinas como: Direito Empresarial, Direito do Consumidor e Direito Internacional. Participa de projetos de extensão. Atualmente é chefe de Departamento do Curso de Direito.
PROFESSOR ANDRÉ	Faixa etária de 51 ou mais anos. Bacharelado em Engenharia Civil pela UFPE (1976). Mestrado em Engenharia e Estruturas na USP (1983) e Doutorado na mesma área no ano de (2009). Atua como docente do Curso de Graduação em Engenharia Civil na UFPI/Campus Teresina a 33 (trinta e três) anos. Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais, sendo o seu regime de trabalho é de Tempo Integral. Ministra diversas disciplinas da matriz curricular. Atua também, na iniciativa privada, como professor e coordenador do curso de Engenharia Civil da NOVAFAPI desde o ano de 2010.
PROFESSOR JOAQUIM	Faixa etária de 51 ou mais anos. Bacharelado em Odontologia pela UFPI no ano de 1977. Possui Mestrado em Ortodontia na UNICAMPI (1981) e Especialização em Bioética. Atua como docente do Curso de Graduação em Odontologia na UFPI/Campus Teresina a 33 (trinta e três) anos. Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais, sendo o seu regime de trabalho é de Tempo Integral. Ministra diversas disciplinas como: Ortodontia e Bioética. Está em pleno exercício na profissão de cirurgião dentista.
PROFESSORA ZAÍRA	Faixa etária de 31 a 40 anos. Bacharelado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará – UFC (1999-2003), o Mestrado (2004 - 2005) e o Doutorado (2005 - 2009), ambas pós-graduações em Enfermagem na área Clínico Cirúrgico. Atua como docente do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Enfermagem na UFPI/Campus Teresina a 3 (três) anos. Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais, sendo o seu regime de trabalho de Dedicação Exclusiva. Ministra disciplinas de Prática de Enfermagem.

Fonte: Dados da Entrevista

Fazendo a leitura do conteúdo do Quadro 2, verificamos que os interlocutores são experientes tanto em relação a história de vida pessoal, quanto profissional. Em relação à história de vida, os sujeitos se encontram na faixa etária de 30 a 50 anos. Em referência à história de vida profissional, trata-se de um grupo relativamente experiente. A vivência profissional é diversificada em relação ao tempo de atuação. Os professores Joaquim e André contam com um considerável tempo de atuação na docência, são mais de trinta e três anos frente à sala de aula do ensino superior; enquanto os outros sujeitos têm em média entre três anos e treze anos de atuação na Universidade. Quanto à formação inicial, verificamos que todos os sujeitos têm formação em bacharelado, efetuadas nos cursos de Enfermagem, Direito, Engenharia Civil e Odontologia.

De modo geral, constatamos que todos os interlocutores participaram de processo de formação continuada, a maioria em nível de mestrado e doutorado. A formação em nível de especialização (mestrado e doutorado) realizada pelos interlocutores, na maioria dos casos não se insere no campo da educação. São vinculados à área de formação inicial, exceto a professora Ana tem mestrado na área da educação.

Sobre a jornada de trabalho, constatamos que a maioria dos professores possui uma carga horária de 40 (quarenta horas) semanais e com dedicação exclusiva. Apenas o professor André trabalha em outra instituição de ensino superior, uma faculdade particular de Teresina, como coordenador do curso de Engenharia Civil.

Como pudemos perceber, o perfil dos professores bacharéis apresentados possuem características singulares. Assim, delineados os perfis dos sujeitos da pesquisa deste, encaminhamos para a análise de dados da pesquisa.

CAPÍTULO 4
OS DILEMAS DA PRÁTICA REVELADOS
NOS ACHADOS DA PESQUISA



CAPÍTULO 4

OS DILEMAS DA PRÁTICA REVELADOS NOS ACHADOS DA PESQUISA

O universo escolar é povoado de memórias e histórias; são fotos, objetos escritos que possibilitam a construção de uma narrativa e a aproximação a outros espaços, tempos e sujeitos. Esses elementos contam-nos a história do cotidiano, diferenciando-se da história do cotidiano, diferenciando-se da história oficial e agregando a ela, o particular, o singular, o pessoal. Revelam práticas, pensamentos, pessoas.

(LOPES, 2009, p. 111)

As palavras de Lopes (2009) evidenciam que o espaço escolar é povoado de histórias e de memórias propiciadoras da construção da narrativa. Afinal, é no ambiente escolar que os docentes desenvolvem suas práticas e onde emanam suas histórias. O capítulo quatro contém os dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas e dos memoriais dos professores bacharéis. Primeiramente analisamos os dados revelados nas entrevistas e, na sequência, os dados dos memoriais.

Nesse capítulo, conforme referido, apresentamos os dados produzidos através das entrevistas semiestruturadas e dos memoriais organizados em duas seções. A primeira seção contém dados das entrevistas, sintetizados em eixos temáticos de análise. A segunda seção apresenta os dados dos memoriais.

Assim, analisamos os dados do estudo, explorando as principais peculiaridades que envolvem a prática pedagógica do professor bacharel que atua na educação superior, focalizando, de modo específico, os dilemas enfrentados pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica.

4.1 Narrativas de professores bacharéis: revelando os achados das entrevistas

Nessa parte do estudo analisamos os dados coletados através das entrevistas, sintetizando-os em eixos temáticos que contemplam: o professor bacharel e sua inserção na docência, as exigências formativas postas pela prática pedagógica, os dilemas da prática pedagógica e o professor bacharel e a resolução dos dilemas da prática pedagógica.

Na definição dos eixos de análise consideramos os objetivos da pesquisa e, dessa forma, procuramos focalizar a prática pedagógica do bacharel professor e as

situações dilemáticas que são inerentes a essa prática. É, portanto, considerando os aspectos singulares da docência na educação superior que desenvolvemos a análise de dados da pesquisa.

4.1.1 EIXO 1: O PROFESSOR BACHAREL E SUA INSERÇÃO NA DOCÊNCIA

A diversidade de áreas no magistério da educação superior tem requerido a atuação de profissionais com formação em diferentes campos de conhecimento. Neste caso, os bacharéis inserem-se na docência como profissionais que detêm um conhecimento técnico e que desenvolvem uma prática profissional reconhecida no mercado de trabalho. Trata-se de profissionais detentores de um saber e de um saber fazer relativo ao ofício que desenvolvem como profissionais liberais. Mediante essa realidade, os bacharéis, a partir das entrevistas, explicitam as razões de adentrarem na carreira docente no ensino superior. Para abordarmos essa temática apresentamos dados das entrevistas com sujeitos desse estudo, apontando as razões que determinaram a entrada dos mesmos no magistério na educação superior.

Com uma formação em nível de bacharelado, os bacharéis são formados para exercerem cargos de médicos, advogados, dentistas, dentre outras profissões. Entretanto, por diferentes motivos, acabam optando por exercer a função de professor universitário. A inserção no magistério ocorre a partir de motivações diferenciadas, de acordo com os seguintes relatos:

[...] eu tinha uma inquietação de ensinar e tinha um certo destaque de retórica, essa coisa de sala de aula de apresentação de seminário tinha um certo destaque, mas eu não pensava ainda: “ah eu vou ser é docente” [...]a minha mãe é docente, professora consagrada da área de didática [...] eu comecei uma pesquisa livre ,coisa de estudante [...] Aí eu fui fazer essa pesquisa, ela me despertou, e conversando com pesquisadores da área de educação eles disseram: “porque tu não tenta mestrado em educação com esse tema, agente tem dez vagas pra pessoas que são formadas em outros cursos” [...]. Eu concorri a esse mestrado, entrei no mestrado em educação e foi ai que começou essa carreira que me levou a sala de aula [...] eu pensei, eu acho que agente precisa começar de novo e tentar formar diferente a enfermagem, então foi ai que eu fui cair na sala de aula. **(ANA)**

É na verdade a minha formação foi iniciada pelo curso Bacharelado em Direito, é tão logo eu conclui meu curso eu iniciei imediatamente o curso de Pós Graduação em mestrado. E no curso do mestrado eu já comecei a me encaminhar para essa área da docência. Então, na verdade minha trajetória pra início de docência já foi no curso de pós-graduação. História familiar basicamente, que a minha mãe a vida toda foi professora universitária aqui na Universidade Federal, criou vários cursos, tanto a nível de graduação quanto de pós na área de serviço social e outra instituições particulares, quando encerrou a carreira aqui dentro, então assim um pouco da influência familiar mesmo. **(MYRTHES)**

Eu fiz o curso de graduação em Engenharia Civil na Universidade Federal do Pernambuco, entrei lá em 1972 e sai em 1976. Lá em Recife a experiência didática mais foi como monitor de uma disciplina na parte básica da matemática para economia, e aqui em Teresina eu já entrei direto na Universidade Federal do Piauí em 1979 [...] Eu acho que as experiências que eu já tinha lá em Recife, e a vontade realmente de entrar para academia, não de abandonar a engenharia como um profissional da engenharia, mas eu tinha vontade também de complementar essa atuação profissional como professor na área da engenharia. **(ANDRÉ)**

[...] eu entrei na Universidade Federal do Piauí em 1973 e formei em 1977, na mesma época eu funcionário concursado da Universidade, logo em seguida passei um ano no exercito e fui fazer mestrado na UNICAMPI, fiz o mestrado de 1979 até 1981, quando voltei já era então eu sou professor lá sem jamais ter me afastado. Ser professor é uma complementação da atividade profissional, eu sou clínico ortodontista, mas sendo professor a Universidade me dá oportunidade de inovação, de estudar mais, o convívio com os alunos, com os colegas, enriquece tanto nossa profissão tanto como clínico, quanto é enriquecedor para a vida da gente como nossa de cirurgião dentista. **(JOAQUIM)**

Na minha graduação eu me apaixonei por essa área da docência, eu busquei me aprofundar, fiz o mestrado. Dentro do mestrado eu tive a possibilidade de começar a ministrar aulas para o curso técnico de enfermagem [...]. Em seguida passei no doutorado [...], e logo em seguida fui convidada para ministrar aulas numa Faculdade particular na qual ministrei aulas teóricas e práticas. Então esse é o meu percurso, fiz várias seleções antes de terminar o doutorado no nordeste para docente na Universidade Federal era o meu objetivo trabalhar em uma Universidade Federal [...] **(ZAÍRA)**

Os dados mostram que as motivações que levaram os profissionais liberais interlocutores da pesquisa a ingressarem na atividade docente são diversas. Certamente os relatos evidenciam histórias singulares do encontro com a profissão

docente e apontam indícios da complexidade e da heterogeneidade do processo de inserção na docência do ensino superior vivenciado pelos interlocutores do estudo.

De acordo com o que foi exposto nas entrevistas dos professores, podemos sintetizar as razões preponderantes que justificam o processo de torna-se professor bacharel. Essas razões abarcam aspectos referentes a: o desejo de ser docente, a influência familiar, a oportunidade de atualização profissional na docência e as experiências com atividade de extensão.

De modo geral, os interlocutores da pesquisa destacam que uma das razões para a inserção no magistério foi: “O desejo de ser docente”. De acordo com as falas o desejo de ser professor emerge de situações de vida pessoal e profissional. A professora Ana, por exemplo, informa: “[...] entrei no mestrado em educação e foi aí que comecei essa carreira que me levou a sala de aula [...]”. O relato da interlocutora realça, por um lado, como condição essencial ao exercício da profissão docente, a habilidade de retórica, o que indica uma percepção da docência como espaço de transmissão de conhecimentos, bem como revela a compreensão do professor como um técnico. Por outro lado, percebemos que a interlocutora, através da vivência familiar e das peculiaridades da pós-graduação (mestrado), foi motivada ao envolvimento com o magistério e a proceder uma reflexão acerca de sua formação inicial.

A professora Myrthes, de modo similar, destaca que a pós-graduação (mestrado) concorreu para consolidar seu interesse pela profissão docente. Nesse sentido, destaca: “[...] no curso do mestrado eu já comecei a me encaminhar para essa área da docência. Então, na verdade minha trajetória pra início de docência já foi no curso de pós-graduação [...]”. O relato da interlocutora, embora realce a pós-graduação como despertar para a docência, ratifica a influência familiar como o fundamento da opção para inserção na profissão professor. Por meio do relato de Zaíra, observamos que a formação figura como importante espaço/tempo de despertamento para a profissão docente, demonstrando a influência de professores como balizadora dessa escolha: “[...] Na minha graduação eu me apaixonei por essa área da docência, eu busquei me aprofundar, fiz o mestrado. Dentro do mestrado eu tive a possibilidade de começar a ministrar aulas [...]”.

Em relação a essa temática, Volpato (2010) ressalta que para muitos professores o desejo de ser é despertado durante a realização dos cursos de graduação e pós-graduação e não antes da formação acadêmica, denotando o

caráter secundário da profissão professor para profissionais liberais. Até porque, ao realizarem o vestibular, optaram por cursos tais como: Odontologia, Direito, Enfermagem e Engenharia, entre outros, em busca de um *status* profissional diferenciado e não revelaram o desejo de ocupar um cargo de docente no ensino superior. Na verdade, a intenção principal é a atuação como profissionais de destaque em suas áreas de atuação como profissionais liberais.

De modo articulado aos processos formativos, os interlocutores destacam como razão que os levou a adentrarem no contexto da sala de aula a influência dos pais em suas vidas. Ou seja, a história familiar foi uma causa preponderante na inserção na carreira do magistério.

Uma observação importante feita por Volpato (2010) é que seus estudos com professores bacharéis que adentraram a sala de aula por influência familiar, demonstraram que para esses docentes o ambiente educacional lhes é mais familiar do que para os outros professores bacharéis que não tiveram contato com a docência por meio de sua família. Afinal de contas foram inseridos no magistério, mesmo que de maneira abstrata, desde cedo e conhecem de maneira prévia as tramas que envolvem o ser professor.

Os professores se referem à docência como atividade que oportuniza atualização profissional, que os desafia a continuarem estudando. O fato de ser desafiado a estudar surge como condição para estarem um passo a frente dos outros colegas de profissão que não estão inseridos no contexto das Instituições de Ensino Superior. A docência, neste sentido, é compreendida como espaço em que o conhecimento é fecundo e dinâmico, em decorrência do grande número de pesquisas que gera.

A esse respeito, Joaquim vê, na atividade docente, as motivações para estudar, para buscar a produção do conhecimento. Assim destaca que: “[...] Ser professor é uma complementação da atividade profissional. Eu sou clínico ortodontista, mas sendo professor, a Universidade me dá oportunidade de inovação, de estudar mais. O convívio com os alunos, com os colegas, enriquece tanto nossa profissão tanto como clínico [...]”. A partir desse relato evidencia-se a articulação teoria/prática e o potencial da atividade docente como contexto de produção de conhecimentos.

Nesse mesmo sentido, o professor André realça: “[...] mas eu tinha vontade também de complementar essa atuação profissional como professor na área da

engenharia [...]”. Os dados ratificam que diferentes conhecimentos são importantes na formação do profissional liberal. Essa formação requer o estreitamento do diálogo entre teoria/prática. Nesta direção, recorrendo novamente aos estudos de Volpato (2010), reconhecemos que a docência exige ao professor investimentos constantes na formação profissional, pois a formação permanente consolida a atividade docente, satisfazendo as exigências da prática, conforme destaca o autor:

[...] a oportunidade e busca de atualização aparecem voltadas a satisfazer uma necessidade encontrada no exercício da profissão. As razões da opção pela docência parecem estar associadas à clareza de que a atualização é fundamental para potencializar a atuação e o domínio no campo profissional e, não ao contrário, como sendo condição básica para a atuação docente. Considerando que a atualização profissional pode se dá de diferentes formas por meio de cursos, seminários, treinamentos profissionais e não necessariamente pelo exercício da docência [...]

O autor salienta que os professores bacharéis percebem na docência o espaço profícuo para qualificação profissional e para a consolidação da atuação como bacharel. Os interlocutores relacionam a atualização como necessária ao exercício da docência, esquecendo que essa atualização é condição essencial para o exercício competente de qualquer profissão.

A carreira docente, além de oferecer oportunidade de atualização, oportuniza, também, o *status* de ser professor universitário, colaborando como sucesso dos profissionais liberais no mercado de trabalho. Sobre esse tema Vasconcelos (2000, p. 36), comenta que a condição de professor universitário:

[...] empresta ao profissional em sua área específica de atuação: se ele leciona em uma universidade é porque conhece, e bem, o seu campo profissional. Advém daí um status bastante valorizado na socialmente e que é utilizado como diferencial qualitativo no mercado de trabalho [...].

Como ressalta a autora, a docência empresta ao profissional um valor diferenciado de seus pares que não estão inseridos no ensino superior. Trata-se de um diferencial qualitativo, que pode colocá-lo em posição superior no mercado de trabalho, referendando que se o profissional atua na educação superior é porque detém o conhecimento técnico de sua área de atuação como bacharel.

Os dados mostram, ainda, que a opção pela docência foi se consolidando através da experiência com atividade de pesquisa e extensão durante a formação inicial. Esse fato nos remete a pensar que uma das condições para a existência de uma IES, é que suas atividades estejam referendadas no trinômio: pesquisa, ensino e extensão. A articulação desse tripé, na verdade, tem sido imprescindível no processo de construção do conhecimento dentro dessas instituições de ensino superior.

Dessa forma, tem havido uma cobrança muito grande para a adoção desse trinômio no âmbito das IES, notadamente como possibilidade de ampliação de suas experiências. As Universidades ou IES têm se mostrado comprometidos com a criação do maior número possível de situações que englobem essas três dimensões. Para tanto, têm executado várias ações, propondo diversos projetos de extensão, de monitorias, como atividades responsáveis por inserirem os alunos na atividade científica, tornando a aprendizagem profissional dos alunos mais significativa e contextualizada.

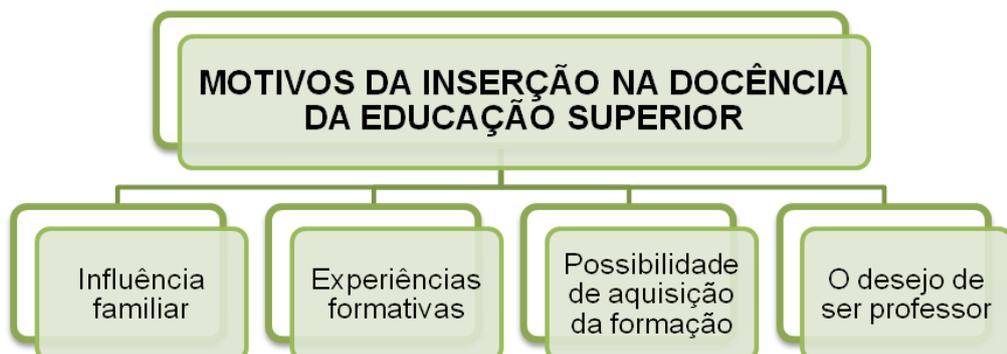
Nesse contexto, relatos de nossos interlocutores apontam o ensino, a extensão e a pesquisa como responsáveis pelo encontro com a docência do ensino superior. É o caso, por exemplo, da professora Ana que afirma: “[...] eu comecei uma pesquisa livre, coisa de estudante [...] Aí eu fui fazer essa pesquisa, ela me despertou [...]”. As experiências formativas, de acordo com os dados, contribuíram para despertar o interesse pela profissão docente, caracterizando como um dos espaços de formação do professor. No relato de Joaquim “[...] foi como monitor de uma disciplina na parte básica da matemática para economia [...]”, percebemos que a monitoria, por exemplo, emerge como oportunidade de vivências sobre a docência em suas diferentes facetas. Para o interlocutor participar como monitor em uma disciplina foi essencial para o conhecimento de aspectos específicos do ser professor e para consolidação de seu interesse pelo magistério.

Em síntese, destacamos que os dados da entrevista revelaram que os interlocutores tiveram o encontro com a docência através de situações formativas que despertaram a vontade de ser professor, motivando a opção pela carreira docente. Ser professor constitui uma construção motivada por influência familiar, pelas situações formativas e pelo contato com outros experientes no transcurso da formação acadêmica.

Sobre essa temática, Severino (2007, p.33) aponta que os alunos que participam de atividades de extensão, de monitoria, e de pesquisa, vivenciam situações que oportunizam aprendizagens importantes e singulares, cujo conteúdo transcende ao conhecimento meramente técnico, contribuindo para a formação do professor como agente político. O autor afirma que: “[...] nunca sairá da Universidade apenas como um profissional, como um puro agente técnico. Ele será necessariamente um agente político, um cidadão crítico ou dogmaticamente, consciente ou alienadamente formado [...]”. Dessa forma, o aluno que participa efetivamente de atividades de ensino, de extensão e de pesquisa, não terá o mesmo perfil de um aluno que passou pela academia e não participou de atividades dessa modalidade, ou seja, o seu perfil de formação é diferenciado.

Diante das análises empreendidas, podemos afirmar que, por terem participado de programas que envolvem ensino, pesquisa e extensão, os interlocutores foram despertados para a docência do ensino superior. Assim, para resumir as razões de opção pela docência no ensino superior, tendo como referência os relatos de bacharéis professores apresentamos na Figura 4 uma síntese analítica dos dados da investigação que focalizam a inserção na docência na educação superior.

Figura 4 - Razões da escolha pela docência



Fonte: Dados da entrevista

O estudo, portanto, indica que apesar de cada um dos interlocutores da pesquisa apresentar razões para a inserção na docência, os professores bacharéis adentram ao magistério por um “mero acaso”, pois ser professor ocorreu por contingências da trajetória profissional. Pimenta e Anastasiou (2008) destacam que os professores bacharéis acabam se incorporando ao quadro de docentes, embora, a priori, não tenham uma formação específica para o magistério. Sobre a formação

para a atividade de ensinar apresentamos no Eixo 2, as necessidades formativas que emergem da atuação na sala de aula do ensino superior.

4.1.2 EIXO 2: EXIGÊNCIAS FORMATIVAS POSTAS PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação profissional constitui processo através do qual o indivíduo tem acesso a conhecimentos específicos da profissão, tendo em vista que todo ofício, para ser exercido, exige competência e conhecimentos especializados, e, conseqüentemente, com os profissionais de educação não seria diferente.

Segundo Gil (2008), os professores para atuar nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, passam por um processo específico de formação, o que não ocorre com os docentes que atuam na educação superior. Os docentes do ensino superior, notadamente os bacharéis, remetem-se da ausência de conhecimentos sobre ensino, de modo especial, no que concerne aos conhecimentos pedagógicos.

Na educação superior, os professores que atuam como docentes, não recebem uma formação específica para atuar no magistério. Dentro dessa modalidade de ensino, subsiste uma realidade marcada por um quadro de profissionais que exercem a docência sem a adequada capacitação pedagógica para a mesma.

Portanto, reconhecemos que muitos professores atuam no campo da educação superior sem qualificação pedagógica específica. A docência, por ser uma atividade complexa, exige muito do profissional que a exerce e nos remete aos seguintes questionamentos: Os profissionais que não possuem uma formação específica para atuar na docência sentem necessidades formativas? Quais as necessidades formativas dos bacharéis professores? Para responder aos questionamentos os sujeitos da pesquisa relatam:

[...] eu entrei para docência e comecei a dar aula, perceber como cada semestre é avaliar, replanejar até chegar nesse momento que eu estou hoje, que é o doutorado, que é na área de ensino, quer dizer uma relação entre a enfermagem e ensino [...] então agente está com esse desafio, e esse desafio é o meu doutorado que é processo que eu estou fazendo agora de qualificação. **(ANA)**

É eu tenho feito no sentido de me qualificar pra melhorar meu nível em sala de aula, seminários, palestras, congressos, aquisição de livros, esse tipo de investimento eu tenho feito, mas nada especificamente voltado pra didático. Vamos imaginar, na verdade eu tento na sala de aula colocar e fazer uso dos recursos áudio visuais disponíveis, então nesse sentido são os investimentos que eu faço, mas nada muito direcionado. Tudo que eu faço é na tentativa de melhor expor a matéria, seja agregando mais conteúdo, seja fazendo uso desse tipo de recurso. **(MYRTHES)**

[...] quem trabalha em sala de aula acho que sempre esta procurando melhorar, aprimorar isso de qualquer maneira seja do ponto de vista de qualificação como eu fiz cursos de aperfeiçoamento, mestrado, doutorado como também participando de congressos com muita frequência, agora mesmo eu vou para Belém participar do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, já tive muitos trabalhos publicados e isso é atuação que eu acho que enriquece muito você ver as experiências dos demais profissionais, dos outros professores e a gente fica então inteirado de novas tecnologias de novas metodologias de ensino e isso é super interessante. **(ANDRÉ)**

Só participação em congressos, viajando para congressos [...] Sinto necessidade formativa, mais eu já estou caminhado para a aposentadoria e num vou mais procurar. **(JOAQUIM)**

Não tenho feito investimentos formativos. Depois que a gente entra na academia e faz mestrado e doutorado a gente acaba de fato relaxando nesse sentido. Às vezes eu sinto falta, principalmente por conta da atualização dos métodos didáticos [...] apesar da minha disciplina não dar muita abertura para isso, porque a minha disciplina é voltada para as técnicas e fundamentos de enfermagem, então é uma disciplina muito clássica, e às vezes gente acaba optando por um método didático mais clássico muitas vezes, porém eu sinto às vezes necessidade de renovar, e acho que seria interessante participar mais. **(ZAÍRA)**

Os dados das entrevistas feitas com os professores sinalizam que os docentes apresentam, de alguma forma, necessidades formativas para atuar diante da complexidade da docência e, assim, revelam que fazem investimentos formativos para atuar na sala de aula do ensino superior, embora não sejam voltados para a dimensão didático-pedagógico da atividade de ensinar.

Cada um dos sujeitos interlocutores da pesquisa, ao ser questionado sobre necessidades formativas, tem uma maneira diferente de lidar com essa situação. Em

linhas gerais, a maioria dos professores vê a formação como importante para o desenvolvimento de uma prática pedagógica competente, revelando a participação em eventos de formação continuada voltados para a área específica de formação profissional.

Podemos observar essa perspectiva nas narrativas dos professores e, desse modo, a professora Ana destaca: “[...] agente está com esse desafio, e esse desafio é o meu doutorado que é processo que eu estou fazendo agora de qualificação [...]”. A partir do relato da professora, verificamos que o exercício da docência na educação superior desafia os interlocutores a buscarem a ampliação de seus processos formativos. Sobre investimentos formativos o professor André relata: “[...] quem trabalha em sala de aula, acho que sempre esta procurando melhorar, aprimorar isso de qualquer maneira seja do ponto de vista de qualificação como eu fiz cursos de aperfeiçoamento, mestrado, doutorado como também participando de congressos com muita frequência [...]”. O relato de André evidencia que o exercício da profissão professor docente mobiliza o profissional para investir no desenvolvimento profissional, através da formação continuada como processo que qualifica a ação docente.

Para a professora Zaíra, a formação continuada é importante para responder às demandas da prática: “[...] É, eu tenho feito no sentido de me qualificar pra melhorar meu nível em sala de aula, seminários, palestras, congressos, aquisição de livros [...]”. Na concepção da professora, a formação continuada possibilita o desenvolvimento de uma prática qualificada.

Os relatos dos professores destacam de maneira interessante que os docentes reconhecem a complexidade da atividade de ensinar e, reconhecem, ainda, a força das transformações advindas com a globalização dentro da sala de aula. Diante dessas transformações, buscam aprimorar suas práticas através de diversas atividades formativas, tais como: participação em congressos, aquisição de livros, investimentos na pós-graduação, dentre outras formas que julgam capazes de suprir a falta de formação pedagógica. Mas, ao se reportarem aos investimentos formativos, não mencionam a necessidade de formação específica na área pedagógica, voltada para a atividade docente.

Os professores referem que investem em processo de formação continuada, e apontam a participação em congressos, seminários, dentre outros, como forma de qualificação de modo a suprirem suas carências no que concerne à formação

pedagógica. Entretanto, cabe mencionar que os investimentos formativos descritos nas entrevistas se restringem às áreas específicas do bacharelado, nada muito específico na área pedagógica.

Percebemos, através das entrevistas, que os professores bacharéis apontam como investimentos na docência a participação em palestras, participação em pesquisas, dentre outras atividades. Vale destacar que essas atividades são destacadas como forma de suprir a necessidade de formação pedagógica, mas não contemplam a dimensão didática da ação docente. É claro que as atividades formativas engrandecem a prática do professor, mas é necessário que os mesmos encontrem outros modos de formação para suprir as necessidades, no que se refere à dimensões pedagógicas do trabalho docente, pois a mera participação em eventos científicos não dará conta de suprir as lacunas da formação para o magistério.

Moura (2011, p. 179), em sua pesquisa sobre professores bacharéis do ensino superior, afirma que quando perguntados sobre os investimentos formativos para atuar na sala de aula, os professores mencionam:

[...] em se tratando de investimentos para a docência, os professores se preocupam em aprimorar-se dos conhecimentos de que precisam para ministrar as suas aulas, mas poucos se preocupam realmente com dominar os mecanismos pedagógicos necessários para transformar o conteúdo de forma a que possa contribuir mais eficazmente com a aprendizagem dos alunos.

É de bom alvitre destacar que não queremos referenciar que a formação voltada para a docência limita-se a aprendizagens vinculadas a cursos de capacitação pedagógicos. Reconhecemos que as atividades de formação explicitadas pelos interlocutores são válidas, no entanto, não podem ser as únicas alternativas para a formação pedagógica. Essa formação deve pautar-se, conforme Gonçalves (2010, p. 102) em “[...] os cursos de capacitação para docência, referenciais em documentos da profissão, projetos pedagógicos institucionais e de curso, troca de experiências entre os pares, na interação e na reflexão apoiam essa formação [...]”. Assim, como menciona o autor, os docentes necessitam apoiar suas bases formativas nesse tipo de ação.

Os relatos dos professores dão conta que os mesmos demonstram claramente que sentem necessidades formativas, mas como suas práticas se desenvolvem com relativo sucesso, transmitindo conteúdos, não procuram formas

de qualificação específica para atuar em sala de aula. Os professores admitem sentir essa necessidade de formação pedagógica para atuar no magistério, porém as experiências vivenciadas e o autodidatismo conferem algumas destrezas da profissão docente e, por isso, não demonstram interesse em participar de programas de formação, de qualificação e de aprimoramento pedagógico, o que os leva a investir somente nas áreas de formação profissional como bacharéis.

No desenvolvimento da análise, o relato de Zaíra nos chama atenção, considerando que a professora realça não realizar investimentos formativos em decorrência da experiência acumulada e da formação e, nível de pós-graduação *stricto sensu*: “[...] Não tenho feito investimentos formativos. Depois que a gente entra na academia e faz mestrado e doutorado a gente acaba de fato relaxando nesse sentido. Às vezes eu sinto falta, principalmente por conta da atualização dos métodos didáticos [...]”. O relato demonstra, entre outros aspectos, que a falta de tempo em face das diversas tarefas inerentes ao trabalho do professor o impedem de procurar investimentos específicos para se qualificar pedagogicamente, visando a atuação em sala de aula.

Outra perspectiva apontada nesse eixo refere-se ao autodidatismo, baseado em uma formação pautada na experiência. A vivência da prática possibilita a produção de saberes que os docentes necessitam para ensinar, um saber que se consolida ao longo da experiência profissional em sala de aula.

A reflexão dos docentes nos relatos sobre a própria ação profissional evidencia que é atividade importante explicitar a situação do corpo docente das Instituições de Ensino Superior, gerando novos conhecimentos sobre a prática na universidade, de modo a ultrapassar as concepções tecnicistas de ensino, além de ressaltar que a profissão professor exige mais do que repassar conteúdos para uma sala de aula. É necessário pensar a formação do professor como cidadão, valorizando os diferentes conhecimentos da profissão e a cultura geral. É importante ainda, investir na formação crítica do professor, o que significa entender o professor como profissional que investiga sua ação e age sobre ela como um produtor de conhecimentos. Investigar a ação e refletir acerca das necessidades formativas, possibilita aos professores repensar a ação docente, compreendendo a formação como processo que colabora para a transformação da prática pedagógica, conforme demonstrado na maioria das entrevistas dos professores.

4.1.3 EIXO 3: DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Através da análise dos dados deste eixo temático, identificamos os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis no desenvolvimento diário de suas práticas docentes, caracterizando cada dilema como situações problemáticas que emergem na ação docente que transcorre na sala de aula.

Para a identificação e caracterização dos dilemas, é válido mencionarmos mais uma vez, o conceito de dilemas, na perspectiva de facilitar a compreensão das situações dilemáticas da prática docente. Nas ideias de Lourencetti e Mizukami (2002, p. 56), os dilemas ocorrem quando, durante uma situação de ensino, o professor tem que optar por uma prática, entre diversos tipos, todas desejáveis, para aquela situação, mas em conflito umas com as outras. Os dilemas aparecem naturalmente na sala de aula, devido à problemática do ensino que, por natureza, é carregado de dilemas e de problemas inevitáveis. Diante dos dilemas e problemas da prática docente, o professor deve ter certeza sobre como vai resolver dilemas diariamente, assegurando uma prática produtiva, bem sucedida.

Os dilemas quando ocorrem exigem do professor tomadas de decisão, fazendo com que o professor tenha que escolher entre diferentes formas de resolução das situações inusitadas da aula. As decisões, por sua vez, devem ser deliberadas imediatamente, pois serão cruciais para restabelecer o equilíbrio da prática docente. A resolução de dilemas implica em um difícil processo de reflexão sobre a atividade do professor, entretanto, nem sempre os professores são conscientes sobre o processo de resolução de dilemas.

Outro aspecto importante a considerar é a subjetividade de cada professor, pois nem sempre pode ser um dilema para um professor, pode não representar dilema para outro. O importante é que os docentes sejam sensíveis às questões dilemáticas e procurem resolver seus dilemas em tempo hábil, de maneira a não prejudicar o processo de ensino e, sobretudo, decidindo de forma crítica e reflexiva sobre a solução dos dilemas enfrentados.

Recorrendo aos estudos de Zabalza (2004), podemos descrever como dilemas: a articulação das exigências dos programas oficiais com as necessidades dos alunos; dilemas na realização das avaliações, na adequação dos conteúdos a realidade dos alunos, para citar alguns. O ato de ensinar envolve os mais diversos tipos de dilemas, por ser uma atividade imprevisível, ou seja, o professor nunca sabe o que pode acontecer em uma sala de aula. Dessa forma, dificilmente na vivência da prática docente, um professor não se depare com uma situação dilemática. É, portanto, com o objetivo de identificar os dilemas da prática que apresentamos o presente eixo de análise.

As entrevistas com os docentes apontam as variadas situações dilemáticas, que enfrentam cotidianamente. Neste sentido, ao rememorarem as situações dilemáticas do trabalho docente, afirmam:

Os dilemas e desafios da prática eles são inevitáveis, porque você tem a cada ano, gerações que se distanciam de você, então pelo simples fato de meu objeto ser o humano, e de que tudo que é área de saúde, e tudo que eu vou ensinar envolve também o ser humano, envolve uma transformação desse ser humano [...] são tantas coisas que para mim o dilema ele é diário [...] é complexo trabalhar com esse perfil de formação, eu acredito que eu tenho privilégio de ter tido bases teóricas na área de educação pra estar aqui [...] o meu dilema as vezes é de agradecer por ter isso e de também ser um elemento de transformação dentro do meu próprio grupo, o que me causa muitos dissabores até, causa referência as vezes pouco equivocadas porque você tem uma outra postura como professor que não é uma postura habitual e isso é um dilema que eu enfrento. Então enfrenta dilemas com os nossos colegas, enfrenta dilemas com as gerações que a cada semestre que passa agente se distancia mais do contexto histórico próprio de vivência daquele grupo. Então assim exige-se do professor essa revigoração constante de se aproximar dessa geração e ao mesmo tempo preservar valores ou alguns aspectos de gerações anteriores que possam tornar eles pessoas melhores também. É um processo de transformação, então pra mim são vários dilemas [...] os mais recorrentes que agente ver na sala de aula é a questão do conteúdo, agente tem muito conteúdo para ministrar. Questão das aulas expositivas, como é que esse aluno vai prestar atenção a tua aula [...] são muitos esses dilemas de estruturas, de organização, de planejamento acho que eu tenho muito e assim de que os alunos começam a comparar as práticas de um professor com outros, ai tem a questão ética pra você também conduzir na sala de aula, e essa coisa de você ter várias estratégias pra você poder despertar em cada um como é que eles aprendem. **(ANA)**

Conteúdo de mais e tempo de menos, então isso fazia com que agente tivesse, a necessidade de dar uma aula mais rápida e os alunos às vezes acostumados aquele esquema de ditado, sentiam muita dificuldade em acompanhar, porque agente tem muita informação a passar, tem pouco tempo para isso, os alunos, alguns alunos vem um pouco com essa herança colegial de professor meio carregar pela mão e dizendo frase a frase e existe uma dificuldade de eles construírem o pensamento a partir da nossa explicação. [...] conteúdo de mais e horas de menos, então eu crio roteiros de aula e quer dizer, os alunos já tem metade do meu discurso posto no papel e ali eles vão meio completando e isso facilitou muito, então a dificuldade era essa, eles tinha dificuldade de alcançar o volume de informações que eu precisava passar em sala de aula. [...] nunca passei, nunca tive, eu definitivamente não tenho dificuldade com meus alunos, não me lembro de nenhum confronto em sala de aula [...] A única dificuldade que eu acho que é recorrente de todo professor e também foram muito pontuais em situações é de correções de notas, revisão de prova [...]

(MYRTHES)

[...] nos últimos tempos o nível de informação do aluno é muito grande e isso afeta diretamente a relação do professor com o aluno não tenho dúvidas disso, então é comum hoje, por exemplo, o aluno chegar com um notebook coloca em cima da mesa e fica trabalhando com o notebook enquanto ele ta sozinho ali eu não vejo problema afinal de conta ele esta ali o interesse é do aluno e muitas vezes ele ta acompanhando procurando coisas relacionadas com o que esta sendo apresentado e muitas vezes não ele ta ali dando um pouco de folga, o ruim é quando isso vira balburdia quando o interesse daquele aluno especificamente passa a interferir nos que estão próximos ai ele passa a afetar o ambiente da sala de aula e ai eu peço para ele se retirar ou desligar, alguma atitude tem que ser tomada para evitar o esvaziamento e o prejuízo dos demais alunos [...].

(ANDRÉ)

Nós professores da área técnica de odontologia sentimos a falta a de uma orientação pedagógica mais efetiva, isso é verdade, nos somos um pouco autodidatas, eu me considero professor, e até às vezes eu penso assim que eu nasci para ser professor, mas muitas vezes eu sinto esses dilemas de não ter uma formação pedagógica maior, às vezes a gente tem dúvidas com relação a avaliações, com relação ao que fazer para recuperar alunos [...] Os dilemas ocorrem, mas são pontuais, realmente me sinto muito realizado, claro com deficiências [...] Com relação a plano de ensino é uma outra deficiência que a gente sente, vez por outro a gente precisa recorrer a professores de outras áreas para nos dar uma orientação, mas assim em encontros extraoficiais, então muitas vezes a gente até pensa que está indo bem, agindo corretamente e não está, quando a gente conversa com professor da área de pedagogia a gente percebe que o plano de ensino deveria ser muito mais complexo.

(JOAQUIM)

Com certeza, como eu adentrei o mestrado e o doutorado muito rápido, e entrei muito rápido também como docente, mas nas teóricas do que práticas, nosso curso tem uma especificidade muito grande que é a prática, eu sinto às vezes a necessidade de acompanhar o avanço da tecnologia [...]. No começo eu sentia dificuldades metodológicas mais eu acabei me formar autodidata e me aprimorando esse conhecimento, pouca coisa foi pincelada no mestrado, porque no doutorado praticamente não se fala disso, porque no doutorado visa mais a formação de pesquisador, então no mestrado foi pincelada sobre essa temática, aprendi, mas no dia-a-dia é que eu fui aprendendo de forma autodidata.

(ZAÍRA)

Ao observarmos as falas dos interlocutores, percebemos que de maneira geral os dilemas estão relacionados com falta de formação específica para a docência na educação superior, pois por não terem qualificação na área pedagógica, os professores enfrentam dilemas relacionados às atividades básicas da docência, tais como planejamento, elaboração de provas, gestão das interações na aula, dentre outras atividades específicas do ato de ensinar.

A respeito da necessidade de formação pedagógica, Joaquim enfatiza: “[...] Nós professores da área técnica de odontologia sentimos a falta de uma orientação pedagógica mais efetiva, isso é verdade, nós somos um pouco autodidatas. Eu me considero professor, e até às vezes eu penso que eu nasci para ser professor, mas muitas vezes eu sinto esses dilemas de não ter uma formação pedagógica maior [...]”. Na fala do professor observamos que a ausência de formação específica para o magistério é realçada como dilema, embora revele um conhecimento sobre ensinar e ser professor construído na prática.

A professora Zaira, também, aponta a falta de formação pedagógica como um dos principais motivos para ocorrerem dilemas no desenvolvimento de suas práticas e ressalta que: “[...] No começo eu sentia dificuldades metodológicas, mas eu acabei me formando autodidata e aprimorando esse conhecimento [...]”. Nas falas dos profissionais liberais envolvidos na pesquisa, fica explícito o reconhecimento da importância de uma formação pedagógica para a atividade de ensino. Em face da ausência dessa formação, os interlocutores do estudo comentam acerca das dificuldades no desenvolvimento de suas práticas. Em suas reflexões, no entanto, aprimoram suas práticas fundamentando-as nos saberes, experiências e reconhecem que formam suas concepções sobre educação, sobre ensino e sobre ser professor baseando-se nas experiências que vivenciaram em sala de aula.

Percebemos que as reflexões dos professores bacharéis explicitam que os dilemas enfrentados no desenvolvimento de suas práticas estão relacionados diretamente com a falta de formação pedagógica, o que gera dilemas em relação às tramas básicas que envolvem o ensino, tais como: o processo de avaliação, a metodologia, a didática, o planejamento, os usos das tecnológicas e os problemas de interação com os pares, ou seja, com outros professores.

Através das leituras e releitura dos dados, identificamos outros dilemas pontuais, que se sobressaem nas práticas docentes de nossos interlocutores, tais como: dilemas com adequação do conteúdo ao tempo da sala de aula, dilema sobre

como proceder à avaliação e recuperação de alunos, dilemas com o planejamento, a didática e com busca de metodologia adequada para ensinar determinados conteúdos. Os dados mostram, também, que o avanço da tecnologia representa um dilema no trabalho docente, conforme, mencionado nas falas dos interlocutores do estudo.

Diante do exposto nas entrevistas dos professores, podemos sintetizar os dilemas das práticas docentes, agrupando-os em 4 (quatro) categorias de dilemas, organizados através da análise dos dados da investigação. As categorias de dilemas, da Figura 5, referem-se a avaliação, a metodologia de ensino, aos avanços tecnológicos e as interações entre professores.

FIGURA 5 - Dilemas da prática pedagógica do professor bacharel



Fonte: Dados da entrevista.

Os professores, ao fazerem referências aos dilemas relativos à metodologia, à didática e ao planejamento, mencionam as dificuldades para a gestão do conteúdo no tempo/espaço da aula. Referem-se, também, às dificuldades encontradas no planejamento do trabalho docente e no encaminhamento dos processos avaliativos. Dentre os dilemas mencionados, os professores realçam as dificuldades para o

efetivo aproveitamento do tempo da aula, do tempo estabelecido para a duração de uma aula. A duração da aula é fixada em um determinado período de tempo, sendo necessário cumprir as programações das Instituições de Ensino Superior. Os professores, por terem hora para iniciar e para terminar a aula, precisam cumprir rigorosamente o plano de aula e, mais especificamente, o conteúdo a ser ensinado. Ocorre que, em muitas situações, os docentes não conseguem organizar o espaço/tempo da aula para o desenvolvimento do que foi planejado.

A dificuldade de adequar a quantidade de conteúdos propostos nos planos de aula com o tempo da aula, acaba afetando a qualidade da aula e a aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Ágata refere-se à equalização do conteúdo no tempo/espaço da aula, expressando que: “[...] Conteúdo demais e tempo de menos, então isso fazia com que a gente tivesse a necessidade de dar uma aula mais rápida [...]”. A fala da interlocutora explicita uma grande preocupação com a quantidade de conteúdos a serem trabalhados na aula, o que configura uma prática docente baseada na transmissão de conhecimentos.

A professora Ana ratifica a preocupação com a transmissão de conteúdos, declarando: “[...] os mais recorrentes que agente vê na sala de aula é a questão do conteúdo, agente tem muito conteúdo para ministrar [...]”. A partir das falas dos interlocutores, devemos registrar que o conteúdo é importante, mas o professor também deve pensar na formação do estudante como futuro profissional e como cidadão.

As falas das professoras são muito férteis e expressam claramente o dilema relacionado à gestão do tempo em sala de aula, enfrentado no desenvolvimento das práticas, o que nos remete a perceber que têm dificuldades para aproveitar melhor o tempo da aula. Diante do problema de aproveitamento do tempo da aula, Teixeira (2006) comenta que o tempo da aula precisa ser dividido, organizado, planejado, levando-se em consideração as necessidades dos alunos e o professor deve reconhecer as imprevisibilidades que podem ocorrer no ambiente da aula, planejando como aproveitar bem o tempo em sala de aula.

Teixeira (2006, p. 35), portanto, entende que “[...] o tempo da aula não pertence aos professores. Ao contrário: nas aulas o tempo do professor é o tempo do aluno. Não há como separá-los. É um tempo intimamente partilhado entre docentes e discentes, construído na relação entre ambos [...]”. Nessa dimensão, o professor necessita habituar-se aos ritmos de seus alunos, observando o que

considera adequado com tempo da aula, fazendo com que os mesmos se acostumem com a dinamicidade de suas aulas, de modo que seja compartilhada a gestão do tempo entre professores e alunos.

Sobre a prática de acompanhar o ritmo de aula, vale destacar as reflexões da professora Myrthes ao apontar estratégia para a resolução do dilema de equalização do tempo da aula. A professora declara: “[...] crio roteiros de aula e quer dizer, os alunos já têm metade do meu discurso posto no papel e ali eles vão meio completando e isso facilitou muito [...]”. A professora menciona que utiliza uma estratégia para otimizar o tempo da aula, visando o aproveitamento do conteúdo trabalhado. Essa estratégia representa uma tomada de decisão na resolução do dilema vivido pela docente.

A avaliação faz parte do trabalho docente e, muitas vezes, constitui fonte de conflitos para os professores. Ao avaliar seus alunos, os professores, de uma maneira geral, avaliam o seu próprio trabalho como processo que faz parte da rotina escolar. A avaliação é parte integrante do processo de ensino aprendizagem e, portanto, os professores devem aperfeiçoar suas técnicas de avaliação, para que o ato de avaliar não se transforme em um simples instrumento de medida do nível de aprendizagem do aluno. Coutinho (2007) entende que a avaliação no ensino superior deve ter o objetivo de detectar o nível de aprendizagem dos alunos. No entanto, esse processo deve servir, também, para indicar o que lhe falta aprender e o que necessita ser modificado para que o ensino seja significativo para a vida prática dos alunos, servindo também para aperfeiçoar o trabalho docente.

Evidente que, em se tratando de desenvolvimento de prática docente, seria difícil que os professores não citassem a avaliação como um dilema recorrente, tendo em vista o lugar de destaque que ocupa no processo de ensino aprendizagem. O processo de avaliação não é fácil, nem para os professores que tiveram formações oriundas de licenciaturas com disciplinas didáticas e pedagógicas e, tampouco para os professores bacharéis. Nascimento (2009, p.182-183) ao analisar a temática mencionada compreende:

[...] os professores do ensino superior com essa carência de formação pedagógica, possivelmente a construção da teoria e da prática avaliativa dos mesmos deve acontecer de maneira intuitiva, baseada em sua percepção pessoal sobre ensino, aprendizagem, sujeito educacional e conhecimento, o que entende por ensino e

aprendizagem dentro de sua área de formação ou conforme sua história com a educação [...].

De acordo com os estudos do autor, o professor bacharel, em face da carência de formação pedagógica, possivelmente encontra dificuldades em relação à avaliação. Concordamos, então, como o autor ao destacar que a prática avaliativa desses professores tem sido baseada na intuição e que suas experiências são baseadas em histórias educacionais vivenciadas, ou seja, a forma como conduzem as avaliações são reflexos das experiências avaliativas que participaram na época de estudante. Afinal essas experiências são referências para avaliação que desenvolvem em suas práticas.

Outro dilema apontado, relacionado à avaliação, diz respeito à situação da correção de revisão de provas, quando o aluno põe em cheque a correção que o professor fez da sua avaliação. Até por que, muitas vezes os alunos não ficam satisfeitos com a nota dada pelo professor e contestam, criando uma situação dilemática na sala de aula. Para resolver os dilemas referentes à avaliação, é cabível que os professores adotem instrumentos mais apropriados de avaliação, do que aqueles tradicionalmente usados, baseados apenas em provas e notas.

Os professores bacharéis registram, ainda, como dilema da prática, a dificuldade de lidar com os avanços da tecnologia. Nos últimos tempos, um dos elementos que tem influenciado a educação e a formação de professores é o acelerado ritmo de transformações na sociedade no conhecimento científico e nos meios de comunicação de massa. Neste cenário de transformações, os professores devem estar preparados para acompanhar o ritmo frenético das mudanças, pois influenciam diretamente no processo de ensino aprendizagem. Significa que, se as transformações ocorrem, a Universidade e os professores não podem ficar alheios a elas.

O estudo dos dilemas da prática nos mostra a necessidade que os docentes avaliem constantemente os conceitos que receberam na formação inicial, entendendo que todas as profissões exigem atualização constante. As mudanças e transformações ocorrem em todas as áreas do conhecimento. Assim, entendemos que na Enfermagem surgem novos curativos, na Odontologia surgem novos tratamentos, no Direito, novas leis são criadas e na Engenharia novas formas estruturais são planejadas. Portanto, os professores precisam de atualização, pois

os alunos podem questionar sobre esses novos conhecimentos e os professores deverão saber responder aos questionamentos.

A natureza dilemática do trabalho docente requer a adoção do trabalho em equipe, adotando a interdisciplinaridade como forma de quebrar a cultura de individualismo e o etnocentrismo, principalmente como forma de melhorar o trabalho docente. Para Imbernón (2010, p. 64), “[...] atualmente o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e imprescindível para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educacionais e a aprendizagem dos alunos [...]”.

É válido, pois, que as Instituições de Ensino Superior criem estruturas que permitam a comunicação, a troca de experiências entre os professores e incentivem a cultura colaborativa. Dessa forma, podemos quebrar as barreiras do individualismo que impera dentro do contexto do ensino superior. Isto implica que os professores necessitam assumir o protagonismo em seu trabalho, ou seja, chamar os seus pares para trabalhar em grupo e para se organizarem coletivo e democraticamente, compartilhando conhecimentos, metodologias, estabelecendo o contexto da ação docente como espaço de compartilhamento de experiências e de conhecimentos.

4.1.4 EIXO 4: O PROFESSOR BACHAREL E A RESOLUÇÃO DOS DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No que concerne à resolução dos dilemas da prática, a questão chave está relacionada à reflexão na/sobre a prática. Para resolver um dilema, o professor necessita analisá-lo e decidir acerca da solução mais conveniente. O processo de tomada de decisões, na resolução de dilemas, requer a reflexão, ou seja, a flexibilidade como uma condição básica para a resolução de dilemas, o que implica pensarmos a condição do professor como um profissional que pensa sobre o que faz. Segundo Zabalza (1994, p. 64):

[...] o professor é um ser racional. E é-o, não só porque é bom e desejável que o seja, mas porque, entendido o ensino como contexto prático (complexo, incerto, instável...) no qual o profissional vai resolvendo dilemas práticos (uns mais ligados ao imediato, outros

mais vinculados ao sentido geral das ações instrutivas), a flexibilidade aparece como uma condição profissional necessária [...].

Nesta perspectiva, por ser o contexto da sala de aula um lugar de incertezas e de singularidades, não cabe a mera aplicação de modelos prontos, haja vista que cada situação requer uma resposta diferente e imediata, que o professor seja um profissional racional, um professor que reflete sobre sua ação para dirimir seus problemas e compreender as diferentes facetas de seu trabalho.

Com já mencionado, o encontro com os dilemas requer tomadas de consciência sobre a prática. A flexibilidade, então, é fundamental para a resolução de dilemas. E, para materializar essa idéia, apresentamos os dados sobre o processo de resolução das situações dilemáticas emergentes na prática dos professores bacharéis avaliados:

Eu costumo resolver planejando todo semestre, o espelho do meu semestre seguinte é o semestre anterior, então são socializações que eu faço com meus alunos ao final do semestre agente faz socialização pra melhorar ou para incrementar alguma ação que ocorreu no semestre anterior [...]. **(ANA)**

[...] Sinceramente nunca passei, nunca tive, eu definitivamente não tenho dificuldade com meus alunos, não me lembro de nenhum confronto em sala de aula [...] antes de entrar na sala de aula mesmo com todos esses anos, eu sempre revejo as experiências do meu semestre anterior, elas sempre são repassadas antes de eu entrar na sala de aula, para aquela mesma disciplina do semestre seguinte, então eu tenho assim uma certa facilidade em antever os problemas de modo que eu sempre consigo contornar-los antes que eles aconteçam, então eu te confesso sinceramente que eu não passei nunca nenhuma dificuldade [...]. **(MYRTHES)**

Esse é um processo contínuo de reflexão, você só aprimora pensando, e depende muito da situação, depende dos próprios alunos. [...]. **(ANDRÉ)**

[...] com certeza a gente tem deficiência com relação a isso [...] Eu não me lembro assim no momento os desafios, eu gosto demais de está em sala de aula, eu sempre me relacionei muito bem com os professores e para citar no momento eu não me lembro. **(JOAQUIM)**

O dia-a-dia ensina muita gente, apesar de ser jovem, muitas das experiências que eu tenho vivido em sala de aula, e no dia-a-dia na prática hospitalar tem me dado subsídios para eu poder saber fazer essas escolhas, e poder direcionar o aluno.
(ZAÍRA)

O processo de reflexão da prática certamente não é uma construção fácil, mas é condição essencial para uma prática crítica e criativa. É difícil pensar em um professor sem consciência do que esta fazendo em sala de aula. Para ter consciência sobre a prática, o professor é desafiado a vivenciar a reflexão, a análise do trabalho que realiza. Neste contexto, as falas dos professores anunciam que o processo de reflexão necessita ser implementado de forma sistemática no cotidiano da prática docente.

Refletindo sobre suas ações, o professor conseguirá descrevê-las e pensar em como reconstruí-las e reelaborá-las. Ratificamos, portanto, dinâmica da aula, de uma maneira geral, como um espaço gerador de dilemas, no âmbito do qual os professores se deparam com conflitos e com situações problemáticas, que exigem reflexão, análise e tomada de decisões.

Outro aspecto a ser considerado, é que, embora administrando situações inusitadas, alguns professores não revelam a natureza complexa e dilemática da prática docente. No caso deste estudo, um interlocutor, ao mesmo tempo em que aponta que tem dificuldades em resolver os dilemas enfrentados no desenvolvimento de sua prática, não consegue perceber as dificuldades como dilemas vivenciados. Dessa forma, esse professor, mesmo reconhecendo que sua prática é permeada por dilemas, com alguns de difícil resolução, tem dificuldade para lembrar de uma situação dilemática que tenha marcado sua prática. Sobre os dilemas dos professores, destacamos as contribuições de Zabalza (1994, p. 32) ao postular que os professores devem saber o que fazem e, principalmente, devem ter consciência de suas ações, considerando que:

[...] Não basta que pensem, mas também que o façam como profissionais das atuações que executam. Profissional é aquele que a sabe o que faz e por que faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível [...]

As ideias do autor nos remetem à necessidade de reflexão na prática docente, lembrando que muito se discute sobre reflexão, mas na prática funciona diferente. O professor pensa sobre sua ação, mas não executa mudanças dentro da mesma. É preciso pensar e executar mudanças que colaborem com o redimensionamento da atividade de ensinar.

As professoras Ana e Myrthes reconhecem a importância da reflexão na solução dos dilemas vividos. Em relação ao dilema de planejamento, afirmam que refletem sobre suas práticas, procurando mudar o que não deu certo, como uma tentativa de dirimir os possíveis dilemas de organização e gestão do ensino, ou seja, demonstram que a reflexão é importante para operar mudanças em suas práticas.

O interlocutor André comenta sobre resolução de dilemas da prática, apontando que o processo de resolução de dilemas é um processo contínuo, no qual o professor pode aprimorar suas práticas de acordo com cada situação vivenciada, pois, ao resolver uma situação imprevista, precisa pensar sobre ela e sobre como agir. Esse docente reconhece a importância de uma prática pautada na flexibilidade, para a implementação de mudanças na ação docente. Sobre esse assunto Lima (2010, p. 145) considera que:

[...] o professor é um profissional racional que põe o seu conhecimento em ação em situações concretas de ensino, por sua vez, é considerado atividade exploratória em que se conjugam o desejável com o possível e o conveniente de cada situação [...].

Dessa forma, dependendo da situação dilemática a qual o professor é submetido, deve julgar o que é desejável, o que é possível e o que é conveniente para resolvê-lo. É importante frisar que, através da reflexão, o professor deve encontrar caminhos para superar os dilemas vivenciados no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, isto é, os docentes, refletindo sobre a ação, tomam decisões que possibilitam superar os dilemas vivenciados. Ademais, não existe uma maneira pronta de enfrentar os dilemas mencionados pelos docentes nesse estudo, embora compreendendo que a busca pela formação continuada, especificamente na área pedagógica, teria um papel fundamental na resolução dos mesmos.

4.2 Narrativas de professores bacharéis: revelando os achados dos memoriais

Nessa segunda parte da análise dos dados, focalizamos os memoriais escritos pelos professores bacharéis. Para realizar essa análise estabelecemos três eixos temáticos, contemplando: Os dilemas do início da carreira docente; Aprender a ser professora na experiência profissional e Os desafios de ser professor.

4.2.1 EIXO 1: OS DILEMAS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Os dados referentes à análise que aborda os dilemas do início da carreira docente foram produzidos por professores bacharéis que narraram sobre suas primeiras experiências em sala de aula do ensino superior, destacando dilemas enfrentados nessa etapa da vida profissional. Reconhecemos a importância de analisar os dilemas dos professores no início da carreira para entendermos melhor o processo do desenvolvimento profissional docente e, particularmente, para compreendemos as dificuldades vivenciadas por professores iniciantes.

Para Hubermam (1995), o início da carreira docente refere-se a uma etapa que envolve os três primeiros anos da profissão, comportando dois componentes importantes: a sobrevivência e a descoberta. Na primeira etapa, de sobrevivência, segundo o autor, ocorre do choque da realidade configurando-se como momento em que o professor depara-se com a situação real da profissão que o obriga a retraduzir os saberes da formação para sobreviver no desenvolvimento do ofício. A segunda etapa, vinculada ao entusiasmo inicial por exercer a profissão, implica em intensas aprendizagens profissionais, fortalecendo a atuação docente.

No confronto inicial com a complexidade da atuação profissional, os dilemas, aparecem naturalmente. Trata-se de uma fase marcada por vários dilemas concernentes à distância entre a teoria, realidade cotidiana da sala de aula, relação pedagógica na transmissão do conhecimento e dificuldade com os alunos, dentre outras.

No caso dos professores bacharéis, cuja formação tem fonte componente conteudista, focalizando a parte teórica do curso de bacharelado, os dilemas iniciais da vivência da profissão docente referem-se à transposição de conhecimentos da

formação para a prática de sala de aula. Para ensinar é preciso tornar ensinável o conteúdo, o que requer do professor definir como ensinar, que atividades desenvolver para que os estudantes aprendam.

O início da carreira docente, por essa razão, é um momento muito difícil para qualquer o professor, seja para bacharéis, ou licenciados. Em suma, entendemos que os professores sofrem com as incertezas e com os dilemas emergentes no estágio inicial de vivência da profissão. Sobre essa temática, requisitamos aos sujeitos em estudo que narrassem acerca dos dilemas experienciados no início da docência. Os interlocutores ao rememorarem a iniciação informam:

[...] a primeira oportunidade como docente surgiu para dar aulas de especialização pela UESP em uma disciplina de “Educação em Saúde”. [...] A turma era composta por professores de Teresina, Piauí e do interior do Estado com vasta experiência na docência de ensino fundamental, médio principalmente. A disciplina exigia interface com Educação; Saúde e ainda Epidemiologia que se trata de uma área que envolve pelo menos outras cinco áreas do saber. De forma que posso enumerar os desafios: 1. A limitada autonomia como docente, tendo em vista que a coordenação em forneceu um módulo com plano e textos escolhidos por outro docente; 2. A inexperiência como docente de fato, apesar da confiança nos conhecimentos adquiridos; 3. O domínio de uma turma de “Marias” tão experientes e a minha aparência adolescente. De forma que me libertei das “sugestões” do modulo, aproveitando apenas a linha de pensamento sugerida; passei um turno de aula conhecendo as experiências das professoras daquele grupo. Revisei práticas pedagógicas que experimentei nas diversas oportunidades que tive nas disciplinas relacionadas a Educação em Saúde. E a disciplina terminou com uma análise crítica reflexiva do filme “tomates verdes fritos” e diversas manifestações de surpresa das alunas-professoras que quando viram “aquela mocinha entrar na sala não botaram muita fé nela não”. **(ANA)**

Foi difícil, muito tensa... Estava muito insegura, minha primeira experiência como docente foi em uma turma do curso de direito, últimos períodos, mais de 100 alunos em São Paulo, ainda estava cursando o Mestrado, tive vontade de desistir quando me deparei com a realidade da sala de aula e com tantos alunos, mas no final fui bem recebida pelos alunos. **(MYRTHES)**

[...] minha primeira experiência como profissional foi no curso de Engenharia Civil da UFPI, recém criado, precisava de professores, preferencialmente com experiência profissional comprovada, que ministrassem as disciplinas profissionalizantes do curso. Foi quando ingressei na UFPI, onde estou até hoje, tendo ministrado diversas disciplinas da matriz curricular [...] Não sinto dificuldades em sala de aula. O prazer do exercício da docência, procurando oferecer sempre o melhor que posso, cria naturalmente um ambiente favorável de trabalho. Eventualmente, em turma com grande número de alunos, conversas paralelas ou mesmo falta de interesse pelo assunto tratado às vezes incomodam, mas nada que uma boa conversa não possa resolver. **(ANDRÉ)**

Mesmo tendo cursado disciplinas pedagógicas durante o mestrado, com conteúdo teórico/prático, o início da vida docente se mostrou bastante difícil, pois estava diante de uma nova missão, muito desafiadora. Por felicidade o meu início como professor coincidiu com um curso ministrado por duas professoras do curso de pedagogia da UFPI para o quadro docente do curso de Odontologia. O primeiro plano de curso já foi elaborado sob a supervisão daquelas professoras, o que foi valioso. Cada aula era elaborada semanalmente e no final do período estava com uma base para o período seguinte. Foi uma experiência ímpar, a qual me trouxe a certeza de continuar o mister. Para tanto, os objetivos sempre foram bem determinados, os quais deveriam ser sempre aprendidos na sua plenitude. **(JOAQUIM)**

[...] Foi muito difícil, pois apesar das aulas teóricas no mestrado/doutorado, inclusive participação em aulas teóricas e práticas supervisionadas pela orientadora, era a primeira atuação como docente sozinha. Não saber tirar as dúvidas dos alunos era uma situação um pouco desestimulante, mas ao passo que se estudava e se realizava estágios em hospitais, que vale ressaltar que isso a torna mais extenuante ainda (diferentemente de outras áreas do conhecimento). Assim foi sendo superada essa primeira etapa. Porém o nível de ensino ainda se tratava de alunos de nível médio. Esse momento foi muito importante para ter certeza da continuidade na minha formação e aprimoramento enquanto docente [...] No início, os problemas com pesquisa emergiam com certa dificuldade, pois não tinha experiência acumulada enquanto enfermeira. Mas as leituras e as experiências vividas pelos alunos colaboraram substancialmente. **(ZAÍRA)**

As narrativas de Zaíra, Joaquim e Myrthes sinalizam que, para eles, o início da carreira docente foi muito difícil e marcado por dúvidas e tensões. Indicam que viveram um dilema natural dessa etapa da vida docente, relativo à dificuldade de retradução de teorias aprendidas na academia para responder as demandas das práticas. A interlocutora Zaíra, ao comentar sobre a iniciação a docência, relata: “[...] Foi muito difícil, pois apesar das aulas teóricas no mestrado/doutorado, inclusive participação em aulas teóricas e práticas supervisionadas pela orientadora, era a primeira atuação como docente sozinha [...]”.

A narrativa de Zaíra ilustra claramente um dos dilemas vivenciados pelos professores em início da carreira docente. O professor inicialmente percebe um certo distanciamento entre os conhecimentos de sua formação e a realidade das práticas de ensinar, sem destacar a necessidade de retraduzir os saberes da formação inicial, o que concorre para que enfrente tensões e dificuldades. Ratificando a lacuna entre formação profissional e a prática docente o interlocutor Joaquim

entende: “[...] Mesmo tendo cursado disciplinas pedagógicas durante o mestrado, com conteúdo teórico/prático, o início da vida docente se mostrou bastante difícil, pois estava diante de uma nova missão, muito desafiadora [...]”. A narrativa do interlocutor sinaliza a necessidade de maior articulação entre teoria e prática na formação docente, a fim de que os professores iniciantes tenham uma visão real das situações de ensino.

De fato, a transposição didática é delicada, pois muitas vezes as teorias estudadas na academia não são relacionadas às práticas de ensinar. Por isso, a recorrência do dilema narrado pelos professores, pois apesar dos professores dominarem os conhecimentos teóricos, o momento da transposição didática nem sempre ocorre como esperado, haja vista que a prática não se resume a um simples espaço de aplicação de teorias. Segundo Lima (2006, p. 12) é pertinente:

[...] a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade -segundo suas vivências anteriores, em especial o que foi apresentado no curso de formação inicial- a realidade tal qual ele agora vivencia, pessoalmente, na inserção profissional [...].

Esse choque de realidade, como proposto por Hubermam (1995), foi evidenciado nas narrativas dos docentes Zaíra e Joaquim. Os interlocutores mesmos narram que o momento de entrada na carreira foi muito difícil, apesar de terem os conhecimentos provenientes da formação profissional, uma vez que, ao se depararem com a realidade da sala de aula sentiram muitas dúvidas e dificuldades no momento de reelaboração das teorias oriundas dos processos formativos.

Vale destacar que, em se tratando da atividade de ensinar, não existe uma receita pronta, bem como uma teoria que dará conta exatamente de tudo que pode acontecer em sala de aula. O professor poderá vivenciar diversas situações imprevistas em sala de aula, para as quais não está preparado. Assim, cabe ao professor observar a realidade de cada turma, considerando sempre seus anseios e suas necessidades formativas, buscando consolidar as bases teóricas aprendidas na academia com a prática, para fundamentar sua ação na sala de aula. Isso é possível através da articulação entre fundamentação teórica aprendida na academia e a experiência profissional. Corroborando esta concepção, Guarnieri (2005, p. 19) entende:

[...] A inserção na sala de aula, por sua vez, desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação, com os dados da própria prática e com os do contexto escolar. Assim, sendo, é possível afirmar que a sala de aula fornece pistas fundamentais para que o professor articule esses conhecimentos [...].

O conhecimento da formação inicial não dá conta de todas as demandas da prática. Essa prática indica ao professor as necessidades formativas orientadoras da mesma e tem a função de qualificar o trabalho dos professores nas suas tomadas de decisões. Portanto, cabe ao professor analisar sua prática e reconhecer as teorias que melhor atendem às necessidades de sua sala de aula.

Na medida em que os professores articulam os conhecimentos da formação inicial às demandas da prática cotidiana, elaboram modos de atuação na carreira como professor, que resultam em um conhecimento da prática. Nesse sentido, Guarnieri (2005, p. 5) refere que a prática profissional consolida o ser professor, propiciando um aprendizado sobre a profissão:

[...] é no exercício da profissão que se consolida de torna-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

A partir das reflexões da autora, enfatizamos o exercício da profissão docente como fonte de aprendizagens, pois na medida em que o professor articula o conhecimento teórico à prática, configura o seu processo de tornar professor e ampliar seus conhecimentos sobre ensino.

Guarnieri (2005) afirma, ainda, que uma parte da aprendizagem docente só poderá ocorrer, ou só ocorrerá, quando o professor iniciar o exercício da docência. O início da profissão, nesta acepção, torna-se condição primordial para consolidar o processo de tornar professor e o processo de aprender a ensinar.

A professora Myrthes ao referir-se ao início da carreira docente realça “[...] Foi difícil, muito tensa. Estava muito insegura [...] tive vontade de desistir quando me deparei com a realidade da sala de aula e com tantos alunos [...]”. A professora afirma, de forma veemente, que sua iniciação na docência foi conflituosa e que chegou a pensar em desistir da profissão. As dificuldades com as quais os professores podem se deparar ao iniciar na profissão docente são diversas, no

entanto, os sentimentos oriundos dessa fase podem ser diferentes. Um professor pode viver esses sentimentos com mais intensidade que o outro.

Na narrativa de Myrthes, ficou demonstrado que as dificuldades enfrentadas pela professora fizeram emergir sentimentos intensos, como o de romper com a profissão. Por um momento, a professora teve vontade de desistir da carreira devido às dificuldades enfrentadas no seu primeiro contato com a sala de aula. Sobre essa temática, Corsi (2006, p. 63) entende que no início da carreira:

As dificuldades com as quais os professores se deparam ao iniciar na profissão são diversas e são sentidas por eles de diferentes maneiras, às vezes como ponto de reflexão, de mudança, outras como desencadeadoras de sentimentos fortes, chegando ao desencanto e até mesmo ao rompimento com a profissão [...].

A professora Ana aponta que sua primeira experiência como professora foi em turma de especialização lidando com professoras maduras e experientes. Nesse início de carreira emergiram vários dilemas. A professora enumera alguns dilemas em sua narrativa, destacando situação bipolar enfrentada: “[...]. A limitada autonomia como docente, tendo em vista que a coordenação forneceu um módulo com plano e textos escolhidos por outro docente e a inexperiência como docente. De fato, apesar da confiança nos conhecimentos adquiridos, a interlocutora Ana destaca a falta de autonomia no trabalho docente como dilema de sua prática. O professor deve ter liberdade para decidir acerca da gestão pedagógica que irá desenvolver. Assim, mesmo sendo inexperiente, é o professor que deve planejar suas ações, decidindo a configuração de seu trabalho.

Através da narrativa da professora, percebemos o enfrentamento de vários dilemas, logo no primeiro contato com a docência. O dilema referente à limitação da autonomia docente resulta, conforme o relato, no engessamento dos textos utilizados, na insegurança e no questionamento da capacidade para ministrar a disciplina.

Os dados confirmam que os dilemas iniciais enfrentados pelos docentes foram preponderantes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, pois para atender os objetivos da ação docente, tiveram que buscar soluções viáveis para os dilemas que se apresentaram no transcorrer da primeira experiência profissional. Para tanto, foi preciso que refletissem sobre a prática, de modo a lograrem êxito no trabalho realizado, tendo o reconhecimento dos pares.

André relacionou alguns dilemas pontuais do início da carreira, mas sua narrativa não apresenta muitos detalhes. O interlocutor narra apenas que sua primeira experiência foi como professor da UFPI, que necessitava de professores com experiência profissional na área de engenharia. No que se refere às dificuldades enfrentadas em sala de aula, afirma que a maioria está relacionada à indisciplina e ao desinteresse dos alunos. O professor iniciante, de acordo com os relatos, enfrenta dificuldades tanto na gestão das interações na sala de aula, quanto na mobilização dos alunos para aprender.

Esse eixo possibilitou obtermos pistas sobre o início das carreiras dos professores sujeitos desse estudo e acerca dos dilemas enfrentados no estágio inicial. De acordo com os relatos, ficou evidente que a iniciação profissional é marcada por vários dilemas, produzindo incertezas, inseguranças, dificuldades na transposição didática. Nessa etapa, da carreira, alguns elementos são importantes para os docentes iniciantes como a importância da ajuda dos pares, do trabalho coletivo, do apoio da administração das IES e do exercício da reflexão sobre o trabalho docente.

Em resumo, constatamos a existência permanente de dilemas na atuação pedagógica de professores, sejam iniciantes ou não. Mas podemos destacar, ainda, que esses dilemas contribuem para que os professores reflitam, permanentemente, sobre prática pedagógica.

4.2.2 EIXO 2: APRENDER A ENSINAR NO ENSINO SUPERIOR

Nessa parte da análise dos dados produzidos nos memoriais, apresentamos as narrativas dos professores bacharéis, sobre como aprenderam/aprendem a ensinar no ensino superior. Inicialmente é importante realçar o significado de aprender a ensinar. Para tanto, recorreremos aos estudos de Masetto (2003, p. 36) ao afirmar que aprender constitui “[...] buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos [...]”. O aprender a ensinar, considerando o pensamento do autor, significa ir além da

produção de conhecimentos sobre a profissão docente e a reelaboração do ser professor.

Neste estudo, adotamos a perspectiva de aprender a ensinar caracterizada por Brito (2011), que compreende que as aprendizagens docentes são processuais, requerem capacidades de ressignificar e de produzir conhecimento; competência para articulação de saberes advindas da formação, das experiências, pré-profissionais e da prática docente, na qual os professores produzem os modos de ser e de estar na profissão.

Ser professor do ensino superior implica, neste sentido, na produção do saber ensinar, envolvendo o desenvolvimento de competências e de habilidades para exercer ofício docente. No caso dos professores bacharéis, o aprender a ensinar, a partir das experiências vivenciadas na profissão, respalda a atuação em sala de aula. A experiência é, portanto, geradora de conhecimentos que são essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino.

Os professores bacharéis aprendem a ensinar em diferentes contextos e situações. Para ensinar, recorrem aos conhecimentos da formação acadêmica, às experiências como bacharéis, aos saberes da prática e ao compartilhamento de saberes e experiências. Vale destacar, também, que o aprender a ensinar é determinado por diversos fatores, tais como: o tempo/espaço do trabalho docente, as condições de trabalho, por exemplo. As aprendizagens profissionais tomam como base as condições de trabalho, as experiências e o contexto no qual os professores estão inseridos. Assim, dependendo do ambiente de trabalho em que estão incluídos, as experiências, aliadas à formação profissional, tornam-se balizadoras do aprender a ensinar. Dessa forma, entendemos que o aprendizado da docência instaura-se ao longo de um percurso profissional, que engloba, de forma integrada, a trajetória da profissão e de formação. Sobre as aprendizagens docentes, os interlocutores narram:

[...] a minha prática com um planejamento que origine um plano exequível durante o semestre e possibilite ajustes no decorrer do processo que não sejam extremos, e ainda que ao final do processo contribua para o planejamento do semestre seguinte. Para tanto uma socialização com os alunos é fundamental [...]. **(ANA)**

Com o passar dos anos como docente tive muitos ganhos pessoais, aprendi a administrar as diferenças, ter mais paciência, ser imparcial, acompanhar os acontecimentos extra classe para manter uma relação mais próxima com a sala, enfim com os anos de experiência de sala de aula você vai aprendendo mais. **(MYRTHES)**

A atividade docente estimula o aperfeiçoamento contínuo, o que favorece o profissional engenheiro, enquanto o exercício profissional enriquece o ambiente da sala de aula por aliar o conhecimento teórico com o prático, contribuindo para estimular o interesse do aluno [...] estou há 31 anos exercendo-a com muito entusiasmo, pois a considero uma das mais nobres e compensadoras do ponto de vista da realização pessoal. A convivência com os mais jovens, ávidos pelo aprendizado nos eleva a cada dia. Os questionamentos nos estimulam a estudar sempre. É ensinando que se aprende. Finalizo com uma frase que ouvi ainda quando aluno de mestrado: Não existe ensino sem aprendizado [...] A minha prática pedagógica foi alicerçada nos exemplos de professores que ficaram nas minhas lembranças e marcaram minha vida profissional e pessoal. **(ANDRÉ)**

A cada período procurei aperfeiçoar a metodologia de ensino e principalmente o sistema de avaliação. Confesso que a minha prática pedagógica foi muito mais intuitiva. Por se tratar de uma profissão com suas peculiaridades especiais, notadamente porque os egressos teriam pela frente o desafio clínico público e privado, procurei em toda a vida acadêmica estabelecer objetivos de aprendizado que os tornassem seguros na prática diária com seus futuros pacientes, não como especialistas, mas como clínicos gerais, capazes de solucionar as queixas mais básicas da clientela. Para tanto, os objetivos sempre foram bem determinados, os quais deveriam ser sempre aprendidos na sua plenitude. **(JOAQUIM)**

[...] No começo eu sentia dificuldades metodológicas mais eu acabei me formar autodidata e me aprimorando esse conhecimento, pouca coisa foi pincelada no mestrado, porque no doutorado praticamente não se fala disso, porque no doutorado visa mais a formação de pesquisador, então no mestrado foi pincelada sobre essa temática, aprendi, mas no dia-a-dia é que eu fui aprendendo de forma autodidata [...]. **(ZAÍRA)**

As narrativas mostram que os professores reconhecem que as aprendizagens docentes são produzidas diariamente nas práticas. Os professores revelam que, por não possuírem saberes específicos para atuar na docência, acabam aperfeiçoando o saber ensinar, de forma autodidata, a partir das experiências, das relações com os pares e dos investimentos formativos.

O estudo revela que os interlocutores da pesquisa galgam suas aprendizagens docentes principalmente na experiência, uma vez que são raras as

oportunidades de formações específicas, voltadas para suprir as lacunas deixadas pela falta de formação pedagógica.

Observamos, nas narrativas dos professores, a influência das experiências no aprender a ensinar. Segundo Myrthes, “[...] com os anos de experiência de sala de aula você vai aprendendo mais [...]”. O relato de Myrthes confirma a condição da prática docente como fonte de aprendizagens docentes. O interlocutor Joaquim declara que com sua prática cotidiana tem aprendido a ensinar, especialmente em relação à metodologia de ensino e aos processos avaliativos. Nessa direção, informa: “[...] A cada período procurei aperfeiçoar a metodologia de ensino e, principalmente, o sistema de avaliação [...]”.

A professora Zaíra, de modo similar a Myrthes e Joaquim, destaca a prática como lugar de aprendizagens, de reelaboração do conhecimento profissional docente, informando: “[...] aprendi, mas no dia-a-dia é que eu fui aprendendo de forma autodidata [...]”. Sem dúvida a experiência docente oportuniza a construção de saberes, de competências e de habilidades.

As narrativas evidenciam a construção do saber fazer do professor na prática diária, através do aperfeiçoamento das metodologias, das crenças, das concepções e das teorias, demonstrando que os docentes estão em constante processo de reelaboração do saber e do saber fazer, pois aperfeiçoam suas aprendizagens todos os dias no desenvolvimento da prática pedagógica. Os professores constroem aprendizagens docentes a partir de suas experiências, ou seja, as aprendizagens sobre o ensinar configuram-se, também, no desenvolvimento de suas práticas. Nessa ótica, Tardif (2002, p. 21) entende que:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

O saber ensinar pode ser oriundo da experiência de trabalho do professor. Na sala de aula o professor tem condição de produzir os saberes profissionais. Tardif (2002) afirma, ainda, que na impossibilidade de dominar saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos, o professor tenta produzir esses saberes através de sua prática. Na verdade, os saberes oriundos da prática cotidiana dos professores

são fundamentais para a construção de sua competência e de suas aprendizagens pedagógicas.

Para Piveta e Isaia (2008), o saber da experiência não pode ser entendido somente sob a ótica temporal da carreira docente, mas a partir das vivências que envolvem o trabalho pedagógico do professor envolvendo consciência e reflexão sobre a atividade exercida. O saber da experiência, portanto, é oriundo da reflexão sobre a prática.

Para Gauthier (1998), é comum ouvir de muitos professores que ensinar se aprende na prática, errando e acertando. As narrativas dos professores parceiros da pesquisa indicam que a maioria deles tem aprendido a ensinar pela própria experiência, ao sabor dos erros e dos acertos. O autor afirma, ainda, que o saber experiencial ocupa um lugar de destaque no ensino, mas lembra que esse saber não pode representar a totalidade do saber docente. O professor aprende sobre o ensino em diferentes situações e através de diversas fontes, como a formação, as leituras, as interações com os pares.

Além de que, segundo Gauthier (1998), um ofício baseado unicamente na experiência pode comprometer o processo de ensino aprendizagem. Na tentativa de descobrir qual a melhor estratégia de ensino podem-se acumular efeitos negativos nos alunos. As narrativas dos professores demonstram que suas aprendizagens docentes são estruturadas, também, na experiência, na base do acerto e do erro. Conforme Gauthier (1998, p.33-34), “[...] cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que “funcionam” ou que ele acredita que ‘funcionam’ [...]”. A partir das destrezas profissionais, do saber experiencial e da formação, os professores bacharéis produzem a docência, testando o que funciona ou não em sua prática pedagógica.

A narrativa do professor André evidencia que o aprender ensinar pode advir, também, a partir da interação professor-aluno, conforme relata: “[...] A convivência com os mais jovens, ávidos pelo aprendizado nos eleva a cada dia. Os questionamentos nos estimulam a estudar sempre. É ensinando que se aprende. Finalizo com uma frase que ouvi ainda quando aluno de mestrado: Não existe ensino sem aprendizado [...]”. A interação com estudantes universitários obriga o professor a reestruturar sua prática constantemente para atingir os objetivos do processo de ensino aprendizagem. Essa ideia vem ao encontro do pensamento de Veiga (2009, p. 60-61) ao afirmar: “[...] aprender é interpretar e compreender a

realidade. É mudar a compreensão que temos, reconfigurando constantemente nossos conhecimentos. [...]”. O espaço da sala de aula é, de fato, local de aprendizagens docentes, que se pauta na interação constante com os alunos em sala, na relação com o saber, indicando que à medida que o professor ensina também se forma e aprende.

O professor, em face dos desafios das práticas, tem que reconfigurar constantemente sua prática com o intuito de que a aprendizagem ocorra. A cada nova situação imprevista, o docente tem o desafio de reconstruir sua prática para suprir as necessidades da realidade na qual está imerso.

Cabe ratificar, também, que o professor aprende com o aluno, como ressalta o professor André: “[...] não existe ensino sem aprendizado [...]”. O relato indica que, ao ensinar, o professor aprende. A aprendizagem docente tem como uma das fontes a troca de experiências entre professores e alunos. Sobre aprender ensinando, Gonçalves (2010, p. 100) entende que:

O ato de ensinar é complexo e mobiliza conhecimentos gerais e específicos, profissionais e pedagógicos, competências e habilidades, experiências, que se dispõem dentro de uma lógica de ensinante aprendiz. Ensinar implica aprender. Ao mesmo tempo que ensino, aprendo. Implica, ainda, colocar-se na posição da lógica de quem aprende, pois a transformação do saber sobre em saber ensinar exige.

Os dados confirmam que o professor não deve ser apenas um mero transmissor de conhecimentos. Deve interagir, discutir e aprender junto com o educando. Deve atualizar-se para acompanhar as mudanças tecnológicas, sociais, culturais, econômicas e políticas que ocorre na sociedade.

Segundo Freire (2011, p. 77), “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos: um, que ensinando, aprende; outro, que aprendendo ensina [...]”. Assim, em sua prática pedagógica, o professor também aprende com o aluno. O diálogo professor e aluno é fundamental na mediação dos conhecimentos, pois na medida em que forma, o professor está se formando, em um processo que é marcado pelas trocas de saberes e de conhecimentos.

Rememorando a narrativa do professor André, percebemos que a aprendizagem docente resulta, ainda, da observação das práticas de professores experientes, de acordo com a narrativa do professor: “[...] A minha prática

pedagógica foi alicerçada nos exemplos de professores que ficaram nas minhas lembranças e marcaram minha vida profissional e pessoal [...]” A aprendizagem docente pode ser vinculada à reprodução de atitudes, de condutas que fizeram parte da formação dos professores bacharéis. Baraúna e Álvares (2006, p. 20) confirmam esse entendimento em sua pesquisa realizada com professores engenheiros, formação inicial do professor:

[...] Verifica-se que muitos dos docentes dos cursos de Engenharia, por não terem tido a possibilidade de se instituir pedagogicamente durante sua formação inicial, terminam por construir sua prática pedagógica baseada nos modelos docentes que fizeram parte de sua formação como aluno ou até mesmo por meio de suas próprias concepções sobre o que vem a ser um bom professor e uma prática pedagógica adequada.

Como ressaltam as autoras, os professores bacharéis, na trajetória profissional, tomam como referência as posturas dos professores que marcaram seus percursos enquanto estudantes. Isso ocorre, pois os docentes que são marcantes nas vidas dos professores bacharéis, tornam-se referência positiva para os alunos em formação. As autoras explicam, também, que existem professores que não guardam uma lembrança de um modelo de docente a ser seguido e baseiam suas práticas em sua própria intuição, ou seja, naquilo que acreditam ser ideal e correto, de maneira solitária.

O tema aprendizagem docente difundido por diversos autores, como Gonçalves (2010), Isaia e Bolzan (2012), apresenta como fator importante no aprender a ensinar a prática coletiva e o compartilhamento de saberes e experiências. O trabalho coletivo requer a capacidade do professor de trocar experiências e de interagir com seus pares.

Para Piveta e Isaia (2008), professores bacharéis, sem formação pedagógica, a construção de saberes de modo coletivo torna-se indispensável. A interação com os pares é uma oportunidade de compartilhamento de experiências pedagógicas, que oferecem, de certa maneira, um suporte para o exercício da docência.

É necessário levar em consideração o importante papel da Universidade em oportunizar momentos de trabalho coletivo, de colaboração entre os professores, haja vista que a formação continuada coletiva promove a emancipação e autonomia dos professores. Assim, a universidade deve fomentar situações propícias para que

ocorram mudanças do paradigma na cultura escolar em relação a sua constituição como espaço de formação docente, o que propiciaria o rompimento com a aprendizagem individualizada, favorecendo a aprendizagem coletiva. Com isso destaca que não basta mudar a formação dos profissionais. É necessário mudar os contextos em que eles estão inseridos, valorizando a cultura geral, a cultura da profissão e as experiências docentes.

Os dados produzidos, a partir das narrativas dos professores bacharéis, remetem-nos a entender que suas aprendizagens docentes são muito importantes como subsídio da prática pedagógica, portanto é necessário valorizar a relação professor-aluno e as aprendizagens docentes, criando condições propícias ao trabalho docente e para a formação do professor.

O processo de aprender a ensinar, produzido pelos sujeitos desse estudo, emerge, principalmente, de suas práticas. Esse processo, contudo, está em constante movimento, o que remete a ideia de que o aprender a ensinar é um processo dinâmico e construído durante toda a carreira docente. A todo momento o professor aprende algo novo, ou muda algo que não deu certo, e, assim, seus aprendizados são constantes, consolidando-se ao longo da trajetória de vida dos professores.

4.2.3 EIXO 3: OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR

O ato de ensinar se constitui de diversos desafios, no qual o conjunto de fatores do atual cenário da sociedade acaba refletindo e contribui para a criação de vários desafios e, neste caso, é necessário que o professor busque novos pilares para respaldar sua caminhada com êxito nos novos espaços criados pela sociedade da informação e do conhecimento.

Dentro de um contexto complexo, os professores são os sujeitos mais afetados diretamente pelas mudanças do mundo globalizado. Essas mudanças não cessam e, conseqüentemente, as relações pedagógicas são desafiadas a mudar. O professor é desafiado a mudar todos os dias.

O professor, diante de mudanças na sociedade e na educação, é obrigado a redimensionar sua ação, investindo em novas formas de agir na sala de aula,

considerando ser necessária a superação de práticas baseadas no tradicionalismo e no tecnicismo. Diante dessa perspectiva, é necessário também, configurar o ato pedagógico para enfrentar os diversos desafios postos pela prática.

Nessa seção do relatório da pesquisa, analisamos dados sobre os desafios que os professores percebem em suas atividades docentes. A esse respeito, os professores declaram:

[...] estou trabalhando com simulação de práticas clínicas por conta de que eu coordeno o primeiro laboratório de simulação de práticas clínicas do nordeste no caso que foi colocado na enfermagem, que uma estratégia de ensino, que envolve a simulação realística de condições clínicas de saúde por meio de robôs pra que o aluno possa ter melhores condições, segurança, preze pela segurança do paciente quando ele for pro campo, então agente está com esse desafio, e esse desafio é o meu doutorado que é processo que eu estou fazendo agora de qualificação. **(ANA)**

[...] Na profissão docente enfrentamos grandes desafios todos os dias, como ter que viver com o baixo salário de professor, melhorar qualificação, ter reconhecimento social da sua importância, administrar a deficiente infra-estrutura da Universidade que não dá suporte para desenvolvermos a profissão. **(MYRTHES)**

[...] Como professor, o maior desafio que enfrentei foi detectar os alunos com maior dificuldade de aprendizado. Sempre adotei como prática maior atenção a àqueles, só reprovando quando realmente considerasse a necessidade de nova oportunidade para que atingissem o mínimo de conhecimento necessário para exercerem a profissão. Por fim, apesar das dificuldades apresentadas pela profissão de professor. **(ANDRÉ)**

[...] Não sinto dificuldades em sala de aula. O prazer do exercício da docência, procurando oferecer sempre o melhor que posso, cria naturalmente um ambiente favorável de trabalho. Eventualmente, em turma com grande número de alunos, conversas paralelas ou mesmo falta de interesse pelo assunto tratado às vezes incomodam, mas nada que uma boa conversa não possa resolver. **(JOAQUIM)**

[...] ensinar aos alunos uma prática hospitalar, não vivida. Para isso, foi necessário efetuar estágios extras, com a colaboração dos colegas enfermeiros. A rápida assimilação de novas tecnologias assistências nas instituições hospitalares, também é uma dificuldade a ser vivida todos os dias, pelo fato de não estar inserida no cotidiano hospitalar. Às vezes só o fato de ter 45 dias de férias, medicações e novos aparelhos são colocados no dia-a-dia dos hospitais. Até mesmo pelo fato de trabalhar no regime de dedicação exclusiva, prejudica as práticas hospitalares [...] a prática é muito cansativa e pouco reconhecida, ainda no Brasil. Quer pelas condições de trabalho, quer pela própria visibilidade da sociedade. **(ZAÍRA)**

As narrativas dos professores revelam que os desafios enfrentados no exercício da docência não foram os mesmos para todos os interlocutores. Cada sujeito enfrenta os desafios que são peculiares da sua prática. As narrativas de Ana e Zaíra apontam como desafio a formação do estudante para lidar com as novas tecnologias e a implementação de formas de ensino para atender os avanços e mudanças da sociedade, da educação e do conhecimento. A professora Ana destaca: “[...] estou trabalhando com simulação de práticas clínicas por conta de que coordeno o primeiro laboratório de simulação de práticas clínicas do nordeste. No caso colocado na enfermagem, uma estratégia de ensino envolve a simulação realística de condições clínicas de saúde por meio de robôs para que o aluno possa ter melhores condições, segurança, preze pela segurança do paciente quando ele for pro campo. Então agente está com esse desafio [...]”.

A professora destaca o desafio de implementar mudanças na prática docente, o que nos leva a inferir que parece mais fácil permanecer com uma prática tradicional, ao invés de ousar redimensionando o saber ensinar.

A interlocutora Zaíra, também, aponta em sua narrativa o desafio de acompanhar o avanço da ciência do conhecimento, da educação e do ensino. Desse modo, relata: “[...] A rápida assimilação de novas tecnologias assistenciais nas instituições hospitalares, também é uma dificuldade a ser vivida todos os dias, pelo fato de não estar inserida no cotidiano hospitalar. Às vezes só o fato de ter 45 dias de férias, medicações e novos aparelhos são colocados no dia-a-dia dos hospitais. [...]”.

A necessidade de produzir novas situações de ensino é vista pelas professoras com um novo desafio a ser enfrentado todos os dias, já que o trabalho nos laboratórios e nos hospitais exige conhecimentos especializados e o domínio de novas tecnologias. As inovações científicas tecnológicas ocorrem com grande velocidade e os professores são desafiados a redimensionar os seus papéis frente a uma nova realidade educacional, tecnológica e científica.

Contribuindo com as análises sobre essa temática, Masetto (2010) revela que o papel do professor frente às novas tecnologias é muito importante, devendo proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa, colaborando para que aprenda a buscar informações, detectar as fontes atuais, dominar o caminho para acessá-las, aprende a selecioná-las, compará-las, criticá-las, integrá-las ao seu mundo intelectual.

A presença do laboratório de simulação de práticas clínicas nas atividades universitárias do curso de enfermagem mostra que a educação no ensino superior necessita transcender a transmissão de conhecimentos, deixando de ser baseada apenas nas aulas expositivas. A cada dia os professores são conclamados a valorizar atividades que envolvam situações práticas, que são muito importantes para o desenvolvimento de atitudes e valores fundamentais na formação dos futuros profissionais.

É necessário destacar problemas com a revolução tecnológica que, seguramente, deu outra face ao ensino e a aprendizagem. Hoje, com o auxílio das novas tecnologias, as relações de ensino assumiram características diferentes. Da mesma forma que surgiram as facilidades, ascenderam também novos desafios oriundos dessas inovações tecnológicas. Daí a importância de o professor resignificar suas práticas e revisar suas concepções e conhecimentos.

De fato, o acúmulo de informação, a velocidade da tecnologia, a transformação constante da prática pedagógica têm sido apontados, pelos professores, como um dos principais desafios a serem enfrentados no século XXI. O nosso tempo, caracterizado por mudanças constantes e velozes, traz consigo desafios para o professor e o estimula a repensar continuamente sua prática, como no caso das professoras Ana e Zaíra que, para enfrentar esse desafio, procuraram repensar suas práticas. A professora Ana procurou se preparar ingressando no curso de doutorado, para suprir a necessidade de dominar a nova situação de

aprendizagem. A professora Zaíra procurou efetuar estágios extras para dominar as novas tecnologias que surgem a cada dia.

A professora Zaíra, além do desafio de trabalhar com as novas tecnologias, percebe outros desafios como: prática cansativa, profissão pouco reconhecida, precárias condições de trabalho, o status financeiro e as doenças ocupacionais, como dificuldades que o professor tem que enfrentar, conforme mostra a narrativa: “[...] a prática é muito cansativa e pouco reconhecida, ainda no Brasil. Quer pelas condições de trabalho, quer pela própria visibilidade da sociedade [...]”.

A professora Myrthes vê, em suas práticas, os desafios apontados por Zaíra, “[...] Na profissão docente, enfrentamos grandes desafios todos os dias, como ter que viver com o baixo salário de professor, melhorar qualificação, ter reconhecimento social da sua importância, administrar a deficiente infraestrutura da Universidade que não dá suporte para desenvolvermos a profissão [...]”. A professora Myrthes, considerando as peculiaridades da profissão docente, reconhece a necessidade de valorização profissional, de melhoria das condições de trabalho para uma formação de qualidade.

Os desafios docentes narrados pelas professoras são comuns entre o professorado. Geralmente, são os desafios mais apontados pela categoria, pois tratam de aspectos da profissionalização, abordando questões referentes a baixos salários e falta de reconhecimento da profissão. Muitos professores expressam que, devido à complexidade da tarefa de ensinar, os salários não são compensadores e, nesse sentido, muitas lutas são travadas para que o professor receba um salário digno e para que a profissão seja reconhecida socialmente.

A falta de infraestrutura, também, é um grande desafio comum a tantos outros professores, uma vez que as instituições de ensino não dispõem, em muitos casos, de suportes que são imprescindíveis para a realização do processo de ensino aprendizagem, o que acaba fazendo com que o professor viva o desafio diário de adequar suas práticas utilizando recursos disponibilizados pelas Universidades. Diante dessa realidade acabam improvisando o ensino, pois mesmo o professor tendo boa vontade para fazer uma nova forma de ensinar, adotando, por exemplo, novas tecnologias na prática, em consequência da falta de recursos, a aula acaba resumida meramente a transmissão de conhecimentos. Poderia ser diferente em tempos de luta por uma nova resignificação da aprendizagem, mas a infraestrutura da Universidade não tem colaborado com essas mudanças.

O professor André enfatiza: “[...] Como professor, o maior desafio que enfrentei foi detectar os alunos com maior dificuldade de aprendizado [...]”. Esse docente aponta como desafio o acompanhamento à aprendizagem do aluno, tendo em vista que o ensinar/aprender demanda a percepção do professor sobre o que o estudante aprende e como aprende. A narrativa do professor nos remete ao entendimento de Masetto (2010, p. 160) sobre o complexo processo de ensino aprendizagem, ao explicar que:

O processo de ensino aprendizagem é ascensional e contínuo, mas sabemos também, até por experiência própria, que não se faz tal caminho sem dificuldades sem idas e vindas, e sim com muitos erros e correções, às vezes com certa lentidão, outras, de forma muito rápida. O movimento ascensional não é uniforme e sem obstáculos.

O desafio indicado pelo professor André é uma constante em sala de aula, pois o ensinar e aprender são processos complexos e o professor deve saber lidar com esse fato. Existem alunos que têm mais facilidade de aprender que os outros. Cabe, então, ao professor acompanhar os seus alunos nesses processos, observando aquele que não se sai bem, procurando orientá-lo para que consiga atingir os objetivos propostos.

Ainda, de acordo com os estudos de Masetto (2010), muitas situações de não aprendizagem se explicam, não por um desempenho negativo do aluno, mas por falta de preparação do professor, por conta de práticas improvisadas, pela falta de planejamento ou não aplicação de técnicas pedagógicas adequadas. Neste contexto, consideramos imprescindível que o professor reflita sobre sua prática, buscando melhorar sua atuação como docente.

O interlocutor Joaquim faz questão de deixar claro que não tem dificuldades em sala de aula, pois o prazer em exercer a docência cria naturalmente um ambiente favorável de trabalho docente. O professor cita como desafio a grande quantidade de alunos por turma e destaca que: “[...] em turma com grande número de alunos, conversas paralelas ou mesmo falta de interesse pelo assunto tratado, às vezes, incomodam [...]”. O desafio relacionado ao desinteresse dos alunos e as conversas paralelas, no dia-a-dia da sala de aula, são recorrentes nas aulas, o que impõe ao professor pensar estratégias para mobilizar os estudantes, envolvendo-os em situações prazerosas nas aulas.

A falta de motivação do aluno é outro aspecto destacado pelo professor e pode ser gerada, tanto por parte do próprio aluno, quanto através da prática do professor. No caso da prática docente, concorrem para desmotivação do aluno a falta de planejamento e a maneira como o professor desenvolve a aula. A improvisação, a monotonia das aulas são fatores determinantes para a diminuição do interesse e da motivação dos estudantes. No sentido de ajudar o aluno desmotivado, o professor deve se preocupar com o ambiente escolar, em especial com a sala de aula, com o desenvolvimento das atividades, com a organização, com a relação professor/aluno e principalmente com o processo avaliativo.

Os desafios da prática docente e, de modo especial, da aula exigem uma autoanálise do professor sobre sua prática. Em muitos casos, o professor transfere a complexidade do trabalho docente para o aluno, sem se perceber como motivador dos desafios que encontra no desenvolvimento de sua prática. Isso pode prejudicar a prática deste professor, encaminhando-o para uma ação não reflexiva e resistente às mudanças de paradigmas. Para Pimenta e Anastasiou (2008, p. 114): “[...] É necessário refletir sobre o que deve ser mantido e alterado, sendo, portanto, fundamental a clareza dos fins e valores. As raízes, crenças, hábitos e formas de ação podem significar resistências às práticas transformadoras [...]”.

Alguns profissionais docentes resistem em repensar os desafios que enfrentam na sala de aula, sem entender que uma prática sem desafios e dificuldades, não existe. Afinal, como já foi muito mencionado, o trabalho docente apresenta grande complexidade. O ato de ensinar, por si só, é um desafio diário, requerendo dos professores um saber fazer consciente e reflexivo para que reconheça os desafios da educação, procurando enfrentá-los, através de um processo marcado pela constante formação e pela transformação do professor e de sua prática.

Sintetizando, nas falas dos professores, identificamos os principais desafios enfrentados no desenvolvimento do ofício docente. Esses desafios referem-se a falta de infraestrutura das instituições, nas quais, muitas vezes, os profissionais precisam improvisar para conseguir transmitir o conteúdo da aula, ao desinteresse de grande parte dos alunos que por algum motivo, não se conscientizam da importância do estudo e do conhecimento, da falta de reconhecimento da profissão docente, em face dos baixos salários e da desvalorização profissional docente.

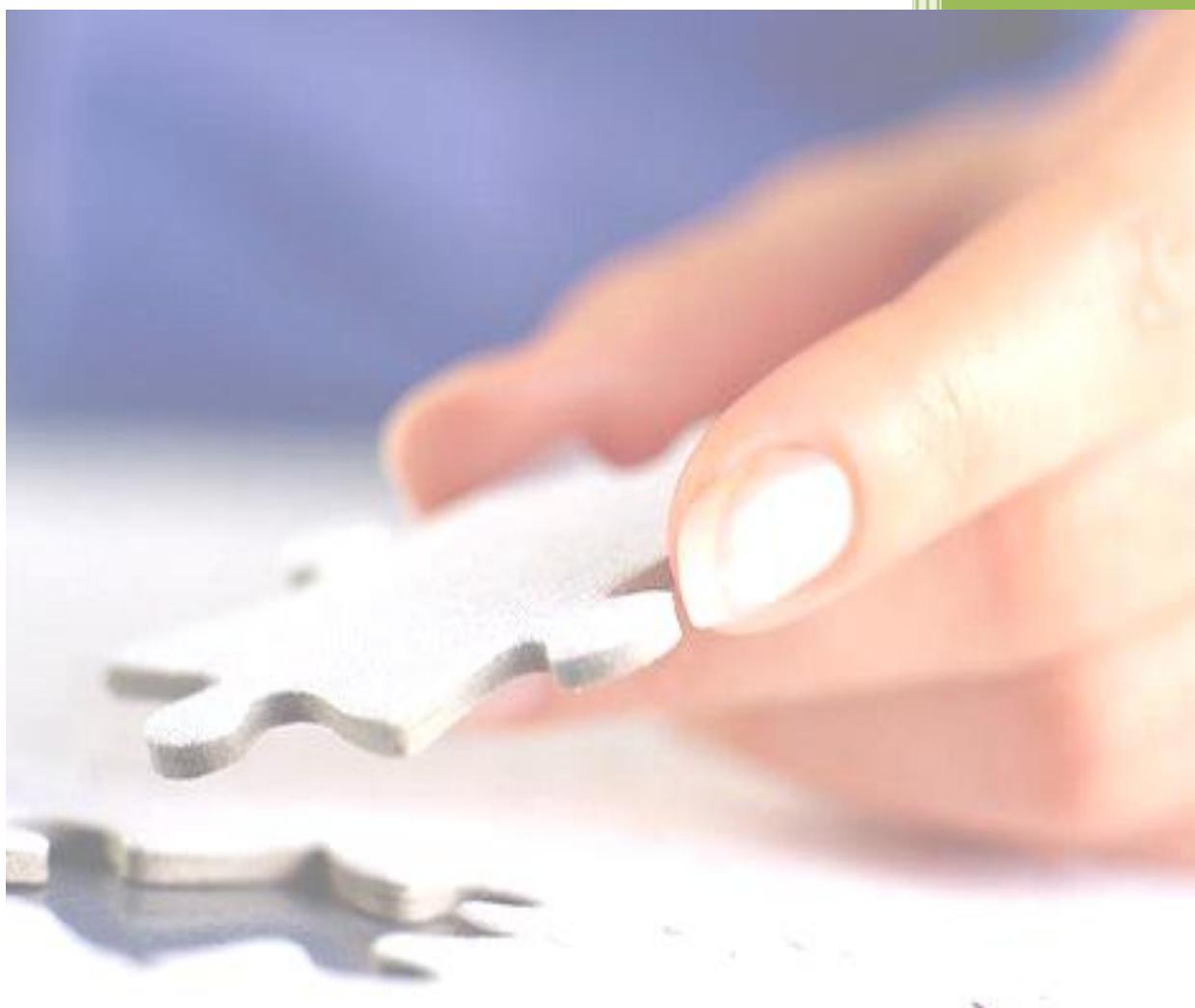
Em consequência disso, os desafios impostos no dia-a-dia do professor precisam ser analisados, por meio da reflexão individual e coletiva, através do compartilhamento de saberes e do saber fazer, o que, para quem não tem formação pedagógica, faz grande diferença no aprender a ensinar. Moura (2011, p. 145), em seu estudo com professores bacharéis, entende que esses professores têm um longo caminho a percorrer na construção da profissionalidade docente, ressaltando:

O desafio, longe ser motivo de queixas e obstáculos ao exercício do magistério, são horizontes a serem perseguidos e alcançados [...] No enfrentamento dos desafios cotidianos, percebemos pelas narrativas que os professores vão construindo os mecanismos que o habilitam a ser professores, em outras palavras, vão construindo as suas profissionalidades docentes [...].

As situações desafiadoras e complexas podem gerar desmotivação, desesperança, angústia, *stress* na vida do professor, refletindo na qualidade do processo de ensino aprendizagem. No entanto, esses desafios não podem ser visto como empecilhos para o desenvolvimento da prática pedagógica. Pelo contrário, devem ser superados e vistos como indicativos para a formação e reorganização do trabalho docente. O professor tem desafios diários e, mesmo com muitas dificuldades, precisa ter consciência do quão importante é sua profissão para a construção e desenvolvimento da sociedade.

Assim, constatamos que os desafios da profissão docente são de ontem e são de hoje, mas sempre podem ser resignificados pelo professor, que de posse de um saber especializado poderá compreender sua condição de ensino, contextualizando em bases sociais, pedagógicas e políticas, seu modo de ser professor e de ensinar.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS



CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Todo início tem um fim, mas vivo esperando o dia que o fim do meu início seja apenas a pausa pra um novo começo...

(Ana Paula Arruda, 2013)

Nesta parte do estudo, iniciamos nossas reflexões com o pensamento de Arruda (2013), que expressa as singularidades da conclusão das coisas. Em outras palavras, nesta fase chegamos ao fim desse trabalho, pois, conforme as palavras da autora, todo início tem um fim. Esse fim por sua vez pode ser apenas uma pausa para um novo começo e, também, para iniciarmos uma nova caminhada.

A investigação desenvolveu-se na perspectiva de discussão sobre a prática pedagógica do professor bacharel, em especial, abordando os dilemas enfrentados por esses professores no exercício de suas práticas, associando essa discussão a questões relacionadas à docência superior.

A partir do estudo, entendemos que a prática pedagógica é uma ação planejada e constitui um espaço de socialização de conhecimento, devendo ter um caráter inovador e de conscientização, preservando a indissolubilidade entre teoria e prática. Entendemos, também, a prática docente como instância capaz de transformar os alunos em sujeitos dotados de conhecimentos, seres ativos no processo de ensino e aprendizagem, autônomos e conscientes no que se refere a uma atuação competente.

Nesse sentido, realçamos que a docência no Ensino Superior exige conhecimentos específicos, envolvendo conhecimentos pedagógicos, conhecimentos de conteúdo, entre outros, para a realização de uma práxis reflexiva, consciente e competente, comprometida com a formação de profissionais preparados para o mercado de trabalho e comprometidos com o exercício da cidadania.

Em relação aos conhecimentos docentes, o estudo mostra as peculiaridade do ofício do professor, que requer um conhecimento específico para subsidiar a prática docente. Em relação à atuação dos professores no âmbito da educação superior destacamos que, desde a criação das IES, os professores, especialmente os bacharéis, adentram às salas de aulas sem a preparação didática e pedagógica para o exercício do magistério, o que compromete a qualidade do ensino.

Neste sentido, destacamos que para a atuação no ensino superior, no caso dos professores bacharéis, não basta apenas o exercício competente da profissão de bacharel. É imprescindível a formação específica para a docência, seja através de cursos de formação continuada promovidos institucionalmente, seja por meio de iniciativas pessoais do professor.

O desenvolvimento da prática docente exige um preparo específico, que possibilita aos professores conhecimentos para a gestão pedagógica da sala de aula no que concerne à transposição didática e no que se refere à tomada de decisões frente aos dilemas da prática que se apresentam no contexto da aula. Consideramos que um professor, sem a devida formação específica para lidar com o cotidiano da aula, encontrará obstáculos para lidar com o trabalho docente em suas diferentes dimensões. Por essa razão, entendemos a necessidade de investimentos na formação continuada e no desenvolvimento profissional do professor da educação superior.

O estudo desenvolvido ratifica que o ato de ensinar constitui uma atividade complexa e peculiar. O ensino é complexo considerando que, durante o exercício docente, são vários os desafios que permeiam o ambiente da sala de aula. Neste sentido, além de exercer bem a profissão, os professores devem ser dotados de uma série de conhecimentos (pedagógicos, do conteúdo, curriculares, entre outros) que fundamentam a prática docente e alicerçam a resolução dos dilemas que permeiam essa prática. Partindo dessa afirmação, mencionamos a urgência de se colocar em prática um novo modelo de formação para docentes do ensino superior, que contemple a construção e o desenvolvimento de práticas condizentes com as necessidades de aprendizagens dos estudantes.

As peculiaridades do ensino se traduzem na natureza do ato de ensinar como atividade que requer do professor saberes, competências e habilidades diversificadas para planejar, para avaliar, para gerir as interações na aula e para socializar o conhecimento. Além disso, percebemos a importância de fomentar a reflexão e o trabalho coletivo no âmbito da universidade. O professor reflexivo é aquele que não se satisfaz com o conhecimento adquirido, mas que constantemente mobiliza seus saberes investindo na pesquisa e na construção de novos conhecimentos. Trata-se de um profissional preocupado com a transformação de sua prática e da realidade social. O professor reflexivo é um problematizador de sua

própria ação docente. É criativo tem atitude, e não fica passivo frente às transformações e desafios apresentados pelas Instituições de Ensino Superior.

A despeito da necessidade de implementação de práticas reflexivas na educação superior, constatamos, na realidade das salas de aulas, a predominância de práticas repetitivas, que não estimulam os alunos na construção do conhecimento, que não dão espaço para o aluno se posicionar como agente do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, reivindicamos, para o professor bacharel, projetos de formação continuada que propiciem a tomada consciência sobre as peculiaridades do ato de ensinar, como atividade que transcende a barreira da transmissão de conhecimentos, o que demanda uma prática pautada na reflexão na/sobre a ação.

A docência, portanto, requer uma qualificação adequada para o seu exercício profissional, principalmente, quando se trata de uma educação situada no contexto em que vivemos, resultante de várias transformações que interferem diretamente na aprendizagem dos indivíduos. Neste contexto, a formação continuada constitui elemento fundamental para consolidar a prática docente. É necessário, então, um olhar diferenciado e mais atento para a questão da atuação e da formação dos professores bacharéis nas Instituições de Ensino Superior, pois não basta transmitir conteúdos, mas é preciso um profissional com os saberes e as habilidades didáticas e pedagógicas necessárias à prática docente.

Com o desenvolvimento dessa investigação, destacamos que a inserção dos professores bacharéis no Ensino Superior merece atenção especial, notadamente em relação à profissionalização docente. Desse modo, a docência, para esses professores deixa de representar, apenas, um complemento da renda mensal, constituindo, de fato, uma profissão.

Conforme ressaltado, para o exercício da prática docente não basta saber o conteúdo, haja vista que o ensino é pautado em conhecimentos específicos, que são adquiridos em cursos de formação específica, na prática e no compartilhamento de saberes e experiências. Assim, não é por ser um profissional liberal que desenvolva bem seu ofício que estará apto a atuar como professor no ensino superior. Para que isso ocorra, é necessária uma formação inicial ou continuada, focalizando o magistério e suas demandas. Caso contrário, a qualidade do ensino será limitada e, conseqüentemente, o mercado de trabalho será afetado por conta da má formação dos profissionais.

Desse modo, a partir dos dados coletados nas entrevistas e nos memoriais, pudemos analisar o substrato dos relatos dos interlocutores, o que nos propiciou descobertas, interpretações e a compreensão dos fatos narrados, permitindo-nos o desvelamento da prática do professor bacharel, dos dilemas emergentes nessa prática e, ainda, o entendimento sobre como age esse profissional diante dos dilemas da prática pedagógica. Nesta seção do estudo, pontuamos as constatações advindas da análise de dados, cujo objetivo central foi investigar os dilemas enfrentados por professores bacharéis no desenvolvimento da prática pedagógica.

Constatamos que os interlocutores deste estudo investem em formação continuada, por meio de cursos de especialização, de mestrado e de doutorado, no entanto, na os investimentos ocorrem na área de formação do bacharelado, mostrando, assim, que esses docentes não buscam formação continuada área pedagógica, pois seus investimentos formativos se restringem, geralmente, a especializações voltado para a profissão de bacharel, o que indica maior vínculo com o aperfeiçoamento relacionado com a profissão de bacharel, e em segundo plano com a profissão professor.

Ao se reportarem aos investimentos na formação continuada, os professores bacharéis apontam como investimentos a participação em palestras, em atividades de pesquisas, em monitorias, dentre outras atividades. Esses investimentos não suprem a necessidade de formação pedagógica e, embora sejam importantes, não preenchem as lacunas da falta de formação pedagógica.

Apesar dos investimentos na formação continuada, entendemos que os professores precisam ser motivados a buscar a formação continuada na área pedagógica como um importante recurso a ser utilizado para subsidiar o exercício da docência na universidade. Alguns relatos explicitam que o saber ensinar é produzido na vivência profissional docente, nas experiências de sala de aula, articulando-se ao conhecimento da área de formação profissional.

Outra evidência decorrente da pesquisa é que os professores por não fazerem investimentos na formação pedagógica para atuar na docência, os seus processos de formação continuada são, geralmente, específicos de sua área de formação inicial, o que pode ocasionar o comprometimento do processo de ensino aprendizagem. Em algumas narrativas, externam que apenas a vivência, a experiência e o conhecimento da área de formação de bacharelado são suficientes

para o exercício da docência, desconhecendo ou mesmo não dando valor à formação pedagógica como balizadora da prática docente.

Sobre a prática pedagógica, verificamos a existência de fatores que precisam ser redimensionados, tais como: a reflexão sobre a prática, que precisa ocorrer sistematicamente; a prática como espaço de trabalho coletivo, a gestão pedagógica da aula, visando uma prática crítica preocupada com ampla formação do estudante.

Ao analisarmos a prática pedagógica de professores bacharéis, os resultados das análises mostram que esses professores evidenciam, em seus relatos, que o saber experiencial é primordial no desenvolvimento do trabalho docente, demonstrando a importância dos saberes construídos a partir de suas experiências em sala de aula como balizadoras da produção de outros saberes.

Os dados revelaram, ainda, que os professores bacharéis ingressaram na docência por diferentes motivações. A esse respeito, como opção para a entrada na carreira docente, os interlocutores referem-se: ao desejo de ser docente, a necessidade de complementação da atividade profissional, a influência familiar e as experiências com atividade de monitoria, de pesquisa e de extensão.

Sobre os dilemas enfrentados na prática, os professores bacharéis revelam que são gerados, principalmente, pela falta de formação pedagógica e pela imprevisibilidade do trabalho docente. Os relatos apontam, especificamente, como principais dilemas da prática dos professores bacharéis dilemas com adequação do conteúdo ao tempo da sala de aula, dilema sobre como proceder na avaliação e na recuperação de alunos, dilemas com o planejamento, com a didática e com a busca de uma metodologia adequada para ensinar determinados conteúdos. Os dados mostram, também, que o avanço da tecnologia representa um dilema no trabalho docente, conforme mencionado nas falas dos interlocutores do estudo.

Percebemos que, na resolução dos dilemas, os professores recorrem às experiências docentes, ao compartilhamento de saberes e de práticas em sala de aula. A experiência docente é concebida como fonte de construção de saberes que subsidiam a resolução dos dilemas vivenciados nas práticas docentes, sendo a aula um *locus* de aprendizagem.

É importante frisar que a resolução dos dilemas exige a reflexão do professor sobre a prática, buscando formas de superar os dilemas que se apresentam no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Dependendo da situação dilemática a qual é submetido, o professor emite julgamentos, analisando o que é desejável, o

que é possível e o que é conveniente na tomada de decisões. Esse julgamento envolve a análise e a reflexão, pois os dilemas são resolvidos a partir das crenças e das teorias dos professores. O processo de reflexão, de acordo com os dados, é essencial para a resolução dos dilemas e se constitui como instrumento importante na geração de novos conhecimentos e de mudanças na prática.

Os dados registram que a iniciação à docência é palco de descobertas, de aprendizados e de dilemas. Na análise dos memoriais, por exemplo, constatamos que o momento inicial da carreira dos bacharéis professores é marcado por vários dilemas singulares, referentes à distância entre a teoria e a prática, à realidade cotidiana da sala de aula, à relação pedagógica na transmissão do conhecimento e às dificuldades dos alunos. Os dilemas produzem incertezas, inseguranças e dificuldades na transposição didática, mas desafiam os professores a refletirem sobre as práticas vivenciadas e revisitarem seus processos formativos.

A insegurança profissional como fator dilemático e marcante na prática de professores bacharéis em início da carreira, é superada na carreira docente quando os professores constroem destrezas profissionais que resultam do saber da prática. A insegurança vivenciada no início da carreira docente pode ser explicado devido à falta de formação para a docência, pois a maioria dos professores bacharéis em sua formação cursam apenas a disciplina Didática do Ensino Superior nos cursos de mestrado e doutorado, aspecto relacionado à formação para o magistério.

A atividade de ensinar é delicada e peculiar e permite perceber que, muitas vezes, as teorias estudadas na academia distanciam-se das reais práticas de ensinar. E o fato de os professores bacharéis não terem formação específica para atuar no magistério parece dificultar as dinâmicas da professoralidade desses professores, tendo em vista que, apesar de dominarem os conhecimentos teóricos oriundos da formação profissional, o momento da transposição didática nem sempre ocorre como esperado, haja vista que a prática não se resume a um simples espaço de aplicação de teorias e de metodologias.

Destacamos, conforme dados do estudo, que a prática é um espaço de múltiplas tarefas e, por isso, o professor não detém um controle rigoroso de todas as situações que podem ocorrer na aula. Dentre as situações que marcam a aula, os interlocutores destacam os dilemas vivenciados tanto no início da profissão docente, quanto em toda na trajetória profissional.

No início da profissão, na educação superior, são várias as situações dilemáticas que fazem aflorar os sentimentos diversos, que podem ser sentidos de diferentes jeitos e intensidades, isto é, um professor pode viver esses sentimentos com mais intensidade que o outro.

É importante ressaltar que os principais desafios de ser professor no ensino superior, de acordo com as falas dos sujeitos, estão relacionados à falta de infraestrutura da instituição, ao desinteresse dos alunos, a falta de reconhecimento profissional perante a sociedade e aos baixos salários. Os desafios apontados pelos interlocutores desse estudo são, habitualmente, enfrentados todos os dias em sala de aula pelos professores, como por exemplo: a questão salarial, que é uma reivindicação antiga da categoria profissional docente e a falta de infraestrutura como limitadora do desenvolvimento das práticas.

Sobre o aprender a ensinar no exercício da prática docente, no ensino superior, constatamos, nas narrativas de professores bacharéis, que essa prática promove aprendizagens docentes intensas sobre o ensinar e ser professor. O aprender a ensinar, a partir da experiência profissional, ocorre em diferentes situações e contextos. As aprendizagens docentes resultam da relação do professor com o saber, com seus alunos e com seus pares. Resultam, ainda, do autodidatismo, das leituras dos professores e dos processos formativos vivenciados ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional.

Dessa forma, o processo de aprendizagem docente, como demonstrado nos relatos dos professores, emerge, principalmente, da vivência cotidiana da profissão, pois a prática propicia a construção diária e permanente de saberes docentes necessários à prática pedagógica, através de análise e reflexão na ação docente.

Vale destacar que o aprender a ensinar constitui uma construção contínua, no qual o professor vai se construindo pouco a pouco, pois essas aprendizagens configuram sua identidade profissional na trajetória da carreira docente. Podemos, portanto, concluir que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e sistemático, envolvendo tanto os investimentos dos professores em sua dimensão pessoal e profissional, quanto os investimentos institucionais, promovidos pelas instituições nas quais trabalham na perspectiva de criarem condições para melhoria do ensino.

Em síntese, verificamos, também, que a situação do corpo docente nas universidades está mudando, pois os docentes estão conscientes de que a docência

no ensino superior, como em qualquer outra modalidade de ensino, exige qualificação profissional. Afinal, o ensino superior, de modo especial, exige saberes específicos, que não se restringem apenas ao conhecimento técnico, mas referem-se às diferentes dimensões do trabalho docente.

Ressaltamos, todavia, que são tímidas as iniciativas políticas no sentido de valorização e de formação de professores para atuar na educação superior. Nesse aspecto, ainda há muito a ser feito para mudar concretamente a realidade da formação e das práticas dos professores do ensino superior, principalmente, no que se refere aos professores bacharéis. Entendemos que a universidade poderia subsidiar a prática de professores criando possibilidades de trabalho coletivo e de compartilhamento de saberes e experiências.

Ao investigarmos a prática dos professores bacharéis, que atuam na Universidade Federal do Piauí, concluímos que essa prática é permeada por vários dilemas, oriundos da falta de formação pedagógica e da própria complexidade do trabalho docente e que é, também, palco de aprendizagens docentes. Assim, apontamos a necessidade de mudanças nas políticas de formação docente e nas condições de trabalho dos professores, de modo a assegurar a qualificação da prática pedagógica desses professores. Para tanto, a universidade deverá oferecer aos professores oportunidades de formação continuada, através de cursos e seminários, entre outros, voltados para a pedagogia universitária e para a aprendizagem do adulto.

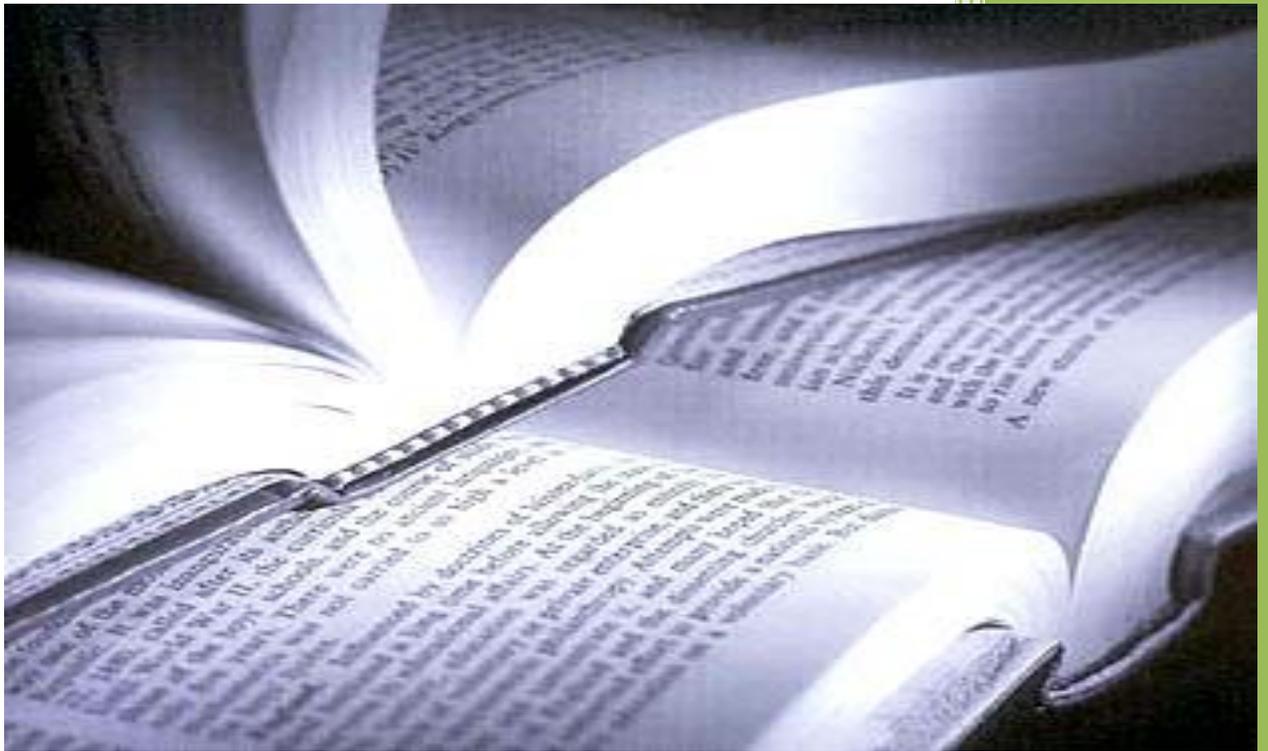
Sugerimos ainda, a criação de assessorias, ou de núcleos de formação pedagógica para a formação do corpo docente em atividade na Universidade, e ainda, que sejam aproveitados os trabalhos já desenvolvidos nessa área, com o intuito de preparar os professores bacharéis para o exercício competente da docência.

À guisa de conclusão, ao fazermos uma retrospectiva de nossa caminhada na pesquisa, consideramos que as experiências vivenciadas na produção deste estudo foram basilares tanto para a nossa formação como pesquisadora e profissional, quanto para nossa formação pessoal. Realçamos que, com a realização deste estudo, revisitamos nossas posturas como pessoa e nos tornamos mais conscientes, críticas e reflexivas. No campo profissional, por exemplo, percebemos, no estudo, a importância da formação continuada, fonte de ampliação de conhecimentos e de resignificação de nossas práticas.

E no campo da pesquisa, compreendemos que, na tessitura da pesquisa, produzimo-nos como pesquisadora, desvelando que temos muito a aprender sobre a docência na universidade e sobre ser pesquisadora. Ademais, acreditamos que a participação na pesquisa possibilitou aos interlocutores o desenvolvimento da reflexão sobre a atuação profissional, sobre ensinar e sobre ser professor na educação superior.

Acreditamos, principalmente, que os interlocutores do estudo ao narrarem sobre suas experiências envolveram-se na revisitação de suas práticas, de suas concepções e, provavelmente, no redimensionamento de suas práticas, percebendo a necessidade de um compromisso permanente com a profissão docente e com o desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS



REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Guarrido (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Prática pedagógica nos anos iniciais de escolarização: o diário com instrumento de reflexão**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

BARAÚNA, Silvana Malusá; ÁLVARES, Vanessa Oliveira de Moura. Docência universitária: a prática e a formação do professor engenheiro. In: CICILLINI, Graça Aparecida; BARAÚNA, Silvana Malusá. **Formação docente: saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

BASÍLIO, Vanessa Hidd; MENDES, Bárbara Maria Macedo. Refletindo sobre a docência no ensino jurídico. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 13, n.19, jul./dez. 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; Lehfeld Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRITO, Antonia Edna. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Docência no ensino superior: notas sobre o conhecimento pedagógico e o saber-ensinar. In: DIAS, Ana Maria Lório et al (Org.). **Docência universitária: saberes e práticas em construção**. Belém: IFPA, 2011.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

COUTINHO, Regina Maria Teles. **Pedagogia do ensino superior**: formação inicial e formação continuada. Teresina: Halley, 2007.

CORSI, Gisele Antunes. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro, 2006.

CUNHA, Renata Cristina da. Os professores de língua inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos. 2010. 184f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010.

DOURADO, Yolete Araújo. O cotidiano das práticas pedagógicas no ensino de administração: uma perspectiva transformadora. 187 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva 2002

FARIAS, Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber livro, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda *et al.* **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 58.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM Editora, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARNIERE, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERE, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

GONÇALVES, Yara Pires. **Ensinantes aprendizes**: bacharéis na prática docente. Curitiba: Editora CRV, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Editora Alínea, 2003.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio et al. **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora: 2003.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Construção da profissão docente/professoralidade em debate**: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. São Paulo: Papyrus, 2012.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro, 2006.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil**: registro de práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MADEIRA, Maria Zélia de Araújo. A prática pedagógica das professoras do curso de enfermagem: revisitando a construção dos saberes docentes. 2006. 159 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

MASETTO, Tarciso Marcos. **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 2005.

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

_____. **O professor na hora da verdade:** a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; RODRIGUES, Disnah Barroso. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. Constituição do professor universitário: um olhar sobre a trajetória de formação e atuação profissional. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). **Didática e docência universitária.** Uberlândia, EDUFU, 2012.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência superior:** o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito. Teresina: EDUFPI/ICF, 2011.

NASCIMENTO, Rubem de Oliveira. Avaliação escolar como aliada na formação docente: um olhar para as Licenciaturas. In: QUILLICI NETO, Armindo; ORRU, Sílvia Ester. **Docência e formação de professores na educação superior:** múltiplos olhares e múltiplas perspectivas. Curitiba: Editora CRV, 2009.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço *et al.* A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chystina Venâncio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

NÓVOA, Antonio. A formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1997.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto) biografia:** formação, territórios e saberes. Rio Grande do Norte: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2008.

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; GOMES, Caio Cesar. **Desafios do professor:** abordagem dos aspectos relacionais da prática. Disponível em: <pedagógicahttp://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/66a50c4974b39594ac2c15cd8ab874fb.pdf>. Acesso em: 23 jan.2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINA, Tamara Abrão; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Dilemas e saberes docentes: entrelaçando formação e tomadas de decisão cotidianas. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Org.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

PIVETA, Hedioneia Maria Foletto; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprender a ser o professor: o desenrolar de um ofício. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 3, p.250-257, set./dez. 2008. Disponível em:<www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/.../23>. Acesso em: 23 jan. 2013.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram à história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. São Paulo: Alínea, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (Org.) **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERE, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência** (Org.). Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet FAPERJ, 2008.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. **Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXERIA, Inês Assunção de Castro. Arquiteturas do tempo nos enredos de professores/as. In: FORTES, Valeska de Oliveira (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

VALERIM, Joedna Regina Coelho. Profissionais Liberais e a Escola de Terceiro Grau. In: FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. **Pesquisa no Ensino Fundamental e Médio**. Teresina: EDUFPI, 2003.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIERA, Sofia Lerche. Política de formação em cenários de reforma. In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: _____. (Org.). **Lições de Didática**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. Docência como atividade profissional. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. **A aventura de formar professores**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornaram referência na educação superior**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2010.

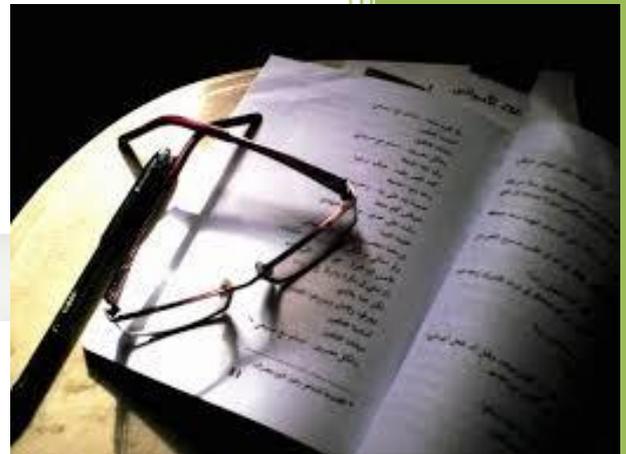
ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

_____. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Portugal: Porto Editora, 1994.

APÉNDICES



APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fale sobre o seu tempo de atuação no magistério?
2. Sobre a sua história profissional, narre sua trajetória formativa e o caminho percorrido até a sala de aula do ensino superior?
3. Narre as sobre as razões que lhe levaram a escolher a sala de aula do ensino superior como campo de atuação?
4. Narre se tem feito investimentos na sua formação para atuar como docente do ensino superior?
5. Sobre a sua prática pedagógica, procure identificar e refletir a ocorrência de dilemas em sua prática.
6. Narre como você resolve os dilemas que surgem no desenvolvimento de sua prática pedagógica;

APÊNDICE B- MEMORIAL

AUTOR

MEMORIAL

Docência na universidade: narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática

A escritura deste memorial constitu-se em um registro que propõe a você interlocutor revisitar sua prática pedagógica, refletindo sobre os dilemas e desafios que acontecem dentro da sala de aula do ensino superior.

TERESINA
2012

PREZADO PROFESSOR,

Solicito sua participação na pesquisa intitulada: “Docência na universidade: narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática”, através da escritura de um diário da prática. A pesquisa tem como objetivo central: Analisar as principais situações dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em suas práticas pedagógicas na docência do ensino superior. Para análise dessas situações sugerimos a escritura de um memorial. O memorial constitui um registro que favorece a revisitação da prática pedagógica e do ser professor. Suas narrativas, neste sentido, devem focalizar os diferentes aspectos da prática pedagógica, evidenciando as experiências, os dilemas e desafios vivenciados na sala de aula. Informamos que sua participação em nossa pesquisa é muito importante e desde já agradecemos a sua colaboração.

SOBRE A ESCRITA DO MEMORIAL

O QUE SÃO OS MEMORIAIS:

O memorial é um texto no qual o autor relata a história da própria vida pessoal ou profissional, buscando apresentar os acontecimentos que são de maior importância no âmbito da existência no narrador. O memorial constitui-se em uma marca, um sinal, um registro próprio do que o narrador considera ser essencial e importante para si mesmo e para quem vai ler. Este instrumento possibilita ainda que o narrador volte ao passado na busca de compreender o momento presente, com a intenção de modificar, ou superar histórias esquecidas no tempo. Benjamim (1992) ressalta que nós somos historiadores, isso possibilita que nossas histórias e memórias sejam consultadas e recontadas e tornem-se preservadas no esquecimento. Assim, esse memorial é uma oportunidade de você professor contar suas experiências vividas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. O gênero que predomina no memorial é o narrativo, no qual o autor é o escritor/narrador/personagem da sua história, na qual você falará de acontecimentos que se relacionam ao desenvolvimento de suas práticas em sala de aula,

principalmente nos dilemas e desafios enfrentados no contexto de suas aulas. Considerando o exposto, solicitamos que você escreva um texto narrativo (contando sua história profissional), observando os seguintes aspectos:

CORPUS DO MEMORIAL DA PRÁTICA: ORIENTAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO

O memorial deverá contemplar os dilemas que surgem no desenvolver de sua prática pedagógica. Nesse sentido, a escrita do seu memorial deverá ser orientada pelos seguintes itens:

- 1) Inicie a escrita do memorial contando quem é você, qual a sua história profissional, explicando a trajetória formativa e qual o caminho percorrido até a sala de aula do ensino superior;
- 2) Revisite sua prática pedagógica e procure refletir sobre sua iniciação na docência superior, destacando os dilemas e desafios que se apresentam no transcorrer de sua prática pedagógica;
- 3) Comente sobre sua prática pedagógica, discorrendo sobre como enfrenta os desafios e dilemas emergentes em sua prática.
- 4) Por fim, escreva acerca do ser professor do ensino superior, destacando o que pensa a respeito da profissão docente.

Solicitamos, de modo especial, que escreva seu memorial narrando sua história de vida profissional, acrescentando aspectos considerados importantes em sua experiência como professor (a).

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGed
Campus Universitário Petrônio Portela Bairro Ininga
Fone (086) 3215-5813 – Fax (086) 3215-5693**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Docência na educação superior: narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática

Pesquisadores responsáveis: Antonia Edna Brito/ GenyvanaCriscy Garcia Carvalho

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação

Telefone para contato: 86 99759858/ 86 3276-3201

Local da produção dos dados: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Prezado(a) Senhor(a) Professor(a):

Você está sendo convidado (a) a responder a participar dessa pesquisa respondendo às perguntas do questionário que delineará o perfil dos sujeitos da pesquisa e na escrita dos diários de aula de forma totalmente **voluntária**. Antes de concordar em participar desta pesquisa e participar da entrevista e a escrever os memoriais, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Este trabalho tem como objetivo investigar partir das narrativas de professores bacharéis, e os dilemas enfrentados no desenvolvimento da prática pedagógica, essa análise se dará através de uma entrevista semi-estruturada, e do instrumento das pesquisas narrativas os memoriais, na qual o professor bacharel terá a oportunidade de redigir sobre os mais diversos tipos de sentimentos e vivências da prática.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá na participação de uma entrevista semi-estruturada, bem como a escrita dos memoriais diários no qual serão redigidos os principais dilemas que ocorrem durante a aula do ensino superior.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre a docência no ensino superior desenvolvida por você professor, pois esta pesquisa é uma oportunidade de análise sobre si mesmo, sobre a prática profissional, e ainda permitirá que você faça um exercício de reflexão e tomada de consciência de suas ações, dessa forma, serão infinitos os benefícios para a sua carreira docente ao participar dessa pesquisa, além de ser uma forma de formação continuada.

Riscos: A participação das entrevistas e dos memoriais de aula não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Teresina, 05 de Julho de 2012

Assinatura N. identidade do participante

Genyvana Criscya Garcia Carvalho

(86) 9975-9858

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -
Bairro Ininga, Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep