

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**

**EDIÓRGIA REIS CUNHA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE BACHARÉIS PROFESSORES NA**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB):**  
**TRAJETÓRIAS, CONHECIMENTOS E DESAFIOS**

**BELO HORIZONTE-MG**

**2016**

**EDIÓRGIA REIS CUNHA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE BACHARÉIS PROFESSORES NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB):  
TRAJETÓRIAS, CONHECIMENTOS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira.

**BELO HORIZONTE-MG**

**2016**

C972p  
T

Cunha, Ediórgia Reis, 1983-  
Práticas pedagógicas de bacharéis professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) : trajetórias, conhecimentos e desafios / Ediórgia Reis Cunha. - Belo Horizonte, 2016.  
100 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Júlio Emílio Diniz Pereira.

Bibliografia : f. 82-85.

Apêndices: f. 87-94.

Anexos: f. 95-99.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses. 3. Ensino superior -- Bahia -- Teses. 4. Professores universitários -- Formação -- Teses. 5. Professores universitários -- Formação -- Bahia -- Teses. 6. Prática de ensino -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE / UFMG**

**EDIÓRGIA REIS CUNHA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE BACHARÉIS PROFESSORES NA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB): TRAJETÓRIAS,  
CONHECIMENTOS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestra em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira – Orientador

---

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes – UESB

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suzana Gomes – UFMG

Belo Horizonte, 26 de abril de 2016.

Com saudade, dedico este trabalho a Jorge Navarro Cunha (*in memoriam*).  
Gratidão, meu pai, por todo seu amor...

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Júlio Emílio Diniz Pereira, a quem serei eternamente grata pela confiança, incentivo e orientação atenta e cuidadosa durante toda a caminhada. Obrigada por ter contribuído significativamente com a minha vida acadêmica.

À minha mãe, Edileuza, luz na minha vida e grande incentivadora. Gratidão por todo seu apoio nas minhas realizações pessoais e profissionais e por seu amor incondicional.

Aos meus familiares e amigos, sempre emanando boas energias para concretização desta pesquisa, em especial Alex, Elisa, Eric, Fabão, Thiago, minha avó Ermira e minhas tias Eledilce, Leide e Lene.

Um agradecimento especial ao meu padrasto querido, Emílio, por toda disponibilidade, atenção e valiosa contribuição nas correções textuais.

Aos amigos que (re)conheci, Alberto, Antônio, Bruno, Edyane, Jaime, Jane, Lorena, Maria Raquel e Rita, obrigada pelo acolhimento, companhia e os ensinamentos para a vida!

Ao Jaime e à Loh, companheiro e companheira inseparáveis durante essa trajetória, sem dúvidas conviver com vocês foi um grande presente. O “trio ternura” é sinônimo de alegria, amizade e parceria! Gratidão.

A Adenilson e Silvana, vocês foram o meu “porto seguro” em Belo Horizonte! Grata pela amizade, pelo carinho e olhar atento.

Agradeço imensamente à Flávia e Tarcyla, vocês me fortaleceram nos momentos difíceis e solitários da escrita. Gratidão, amigas, por tudo!

Agradeço às amigas Aline, Renata e Raquel, por toda vibração positiva desde início... o NADH faz parte desta conquista!

De forma muito especial, agradeço a Cristiano Ferraz, sua colaboração e atenção foram muito importantes na concretização desta pesquisa.

Aos bacharéis professores da UESB que participaram desta pesquisa. Muito obrigada pela confiança e disponibilidade, vocês foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Cláudio Nunes e Silvana Gomes, por aceitarem prontamente o convite para fazer parte da banca e contribuir com este trabalho.

Agradeço ao apoio financeiro da CNPq e aos professores e funcionários da Pós-graduação, sempre dispostos a colaborar.

Enfim, a todas as pessoas amigas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

A presente investigação acadêmica trata-se de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar como bacharéis professores, sem formação para a docência, desenvolvem “boas práticas pedagógicas” no ensino superior e que desafios surgem durante o desenvolvimento dessas práticas. A partir da definição desse objetivo geral, outros propósitos mais específicos surgiram: compreender a relação da formação e da trajetória de atuação profissional de bacharéis professores com suas práticas pedagógicas; analisar as definições de “boas práticas pedagógicas” de bacharéis professores; identificar os conhecimentos e as habilidades que bacharéis docentes consideram importantes para o desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas”; investigar como bacharéis professores organizam suas práticas pedagógicas e quais estratégias de ensino utilizam; por fim, identificar os desafios presentes no desenvolvimento dessas “boas práticas pedagógicas”. No que concerne à abordagem metodológica, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e para coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, a análise de documentos e as observações das aulas de quatro bacharéis professores que lecionam na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. Esta dissertação buscou discutir, então, quais elementos contribuíram para o desenvolvimento das “boas práticas pedagógicas” conduzidas por esses professores sem formação para o exercício do magistério, bem como os desafios que surgiram nesse processo. Pesquisar como bacharéis professores, sem preparação para a docência, desenvolvem “boas práticas pedagógicas” pode contribuir com as discussões sobre a aprendizagem docente e, conseqüentemente, para o campo da pesquisa sobre formação de professores universitários. Com base na análise dos dados obtidos, identificou-se que não basta apenas o domínio dos conteúdos e as experiências para o desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas”, outros saberes são também necessários nesse processo.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Docência no Ensino Superior. Formação Pedagógica.



## ABSTRACT

This academic research is a master thesis that aimed at analyzing how professors without any training for teaching develop “good pedagogical practices” in higher education and what kind of challenges arise during the development of these practices. From this general objective, more specific purposes emerged: to understand the relationship of training and professional development of professors with their teaching practices; to analyze the definitions of “good pedagogical practices” from these professors; to identify the knowledge and skills that professors without any teaching training consider important to the development of “good pedagogical practices”; to investigate how these professors organize their teaching and what teaching strategies they have been used; finally, to identify the challenges in the development of these “good pedagogical practices”. Regarding the methodological approach, the study is characterized as a qualitative research. As the data collection, it has been used the semi-structured interviews, document analysis and observations of classes taught by four professors at the State University of Southwest Bahia (UESB). This research sought to argue, thus, which elements contributed to the development of “good pedagogical practices” established by these untrained professors to the practice of teaching, as well as the challenges that have arisen in this process. Searching how professors without any preparation for teaching, develop “good pedagogical practices” can contribute to discussions about teaching learning and, consequently, the field of research on training university professors. Based on data analysis, it has been identified that it is necessary not only the domain of content and experiences for the development of “good pedagogical practices,” but other dimensions are also needed in this process.

**Keywords:** Teaching Practice. Teaching in Higher Education. Teacher Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
FAMESF – Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco  
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil  
IES – Instituições de Ensino Superior  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PBL – *Problem-based Learning*  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PROUNI – Programa Universidade Para Todos  
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UFC – Universidade Federal de Ceará  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO BACHAREL PROFESSOR .....	23
1.1 Reflexões sobre a formação docente do professor universitário .....	23
1.2 As práticas pedagógicas: concepções e especificidades do ensino superior .....	32
1.3 Os saberes mobilizados na/para as práticas pedagógicas no ensino superior: contribuições da área.....	36
1.4 Diálogo com a produção da área: as pesquisas sobre as práticas pedagógicas dos professores universitários .....	40
2 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DAS “BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” DOS BACHARÉIS PROFESSORES .....	43
2.1 A trajetória profissional e a carreira docente: quem são os bacharéis professores? Como aprendem a ensinar? .....	44
2.2 Os pontos de convergências e a relação com o desenvolvimento da prática pedagógica ..	58
2.3 O que os bacharéis professores consideram como “boas práticas pedagógicas”? .....	62
2.4 Como os bacharéis professores organizam as suas práticas pedagógicas? Quais as habilidades que eles possuem? Quais os desafios que surgem no desenvolvimento de suas práticas? .....	66
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	76
REFERÊNCIAS .....	82
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	87
APÊNDICE B – RELAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES .....	89
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	93
ANEXO A – RESOLUÇÃO CONSEPE 16/2003 .....	96

## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é a prática pedagógica do bacharel professor<sup>1</sup>, em especial, as práticas pedagógicas de professores<sup>2</sup> reconhecidos pela comunidade acadêmica como docentes que desenvolvem um bom trabalho. O interesse por compreender a constituição da docência universitária é fruto da minha formação e trajetória profissional.

Formei-me em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no ano de 2004. Durante a minha trajetória profissional, tive a oportunidade de trabalhar em um núcleo de atendimento discente e docente, atuando com o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem em uma instituição de ensino superior privada. Nesse trabalho, realizado com o atendimento psicopedagógico aos discentes dessa Instituição, os relatos apontavam para a necessidade da compreensão da prática pedagógica dos bacharéis docentes. Por meio das escutas psicopedagógicas e das orientações para o processo de aprendizagem, os discentes relatavam, por um lado, como aprendiam melhor com alguns professores e, por outro lado, como sentiam dificuldades em aprender com outros, revelando aspectos de potencialidades e fragilidades do exercício da prática pedagógica desse profissional.

Ao trabalhar diretamente com os professores, algumas observações e indagações sobre as práticas pedagógicas surgiram e revelaram a complexidade e especificidades desse campo. Grande parte dos profissionais possuía qualificação em cursos de mestrado e doutorado em suas áreas de conhecimento específico e ingressava no magistério com pouco ou nenhum conhecimento pedagógico sistematizado, ou seja, esses profissionais não tinham formação voltada para o ensino. Em decorrência das vivências realizadas nessa Instituição, a questão da formação docente e da prática pedagógica do professor universitário passou a chamar a minha atenção, surgindo a inquietação para compreendê-la.

Na educação superior em nosso país, tradicionalmente, o professor é, na docência universitária, o agente principal do ensino-aprendizagem desenvolvendo uma metodologia centrada na transmissão de conhecimentos (MASETTO, 2012). Muitas pesquisas<sup>3</sup> têm

---

<sup>1</sup> A partir da definição do MEC, os bacharelados são cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. Esses cursos não habilitam o profissional a lecionar. Para esses profissionais atuarem como docente, na educação básica, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica. No Ensino Superior, exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-graduação *lato sensu* (especialização). Sendo assim, delinea-se a concepção do aqui chamado “bacharel professor”, ou seja, profissionais que atuam como professores nos cursos superiores, entretanto, não possuem formação pedagógica para essa atuação, apenas possuem o requisito mínimo, um curso de especialização.

<sup>2</sup> Neste trabalho, professores refere-se a professoras e professores. Entendemos a importância da nomenclatura para reforçar as questões de gênero, no entanto, para tornar a escrita mais limpa resolvemos não especificar o masculino e feminino.

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, Masetto, 2012; Pimenta e Anastasiou, 2014; Behrens, 1996.

discutido sobre a qualidade da aprendizagem no ensino superior e apontam para a importância da preparação do professor, tanto no campo específico quanto no campo pedagógico.

Segundo Masetto (2012), no Brasil, a estrutura organizacional do ensino superior sempre privilegiou as experiências profissionais e o “domínio de conteúdo” como requisitos essenciais para o exercício da docência na educação superior, prevalecendo a premissa “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”, ou seja, um professor que “sabe fazer” e detém o “domínio de conteúdo” pode transmitir o conhecimento para um aluno que não sabe e que não conhece.

De acordo com a literatura da área (ANASTASIOU, 2007; PIMENTA & ANASTASIOU, 2014; OLIVEIRA, 2011; MOROSINI, 2006), somente a experiência e o assim chamado “domínio de conteúdo” são insuficientes para o exercício da prática docente crítica e reflexiva, principalmente tratando-se do bacharel professor, ao qual, em sua formação inicial, não foram oferecidos subsídios para o exercício da docência. Para Masetto (2012), o mestrado e o doutorado trabalham conhecimentos e habilidades para desenvolver a atividade de pesquisa, mas, isso pode não ser suficiente para a formação docente universitária. O autor defende a implementação da formação pedagógica para os estudantes da pós-graduação.

Inicialmente, preocupava-me compreender o desenvolvimento da prática pedagógica de profissionais do ensino superior que não tiveram uma formação voltada para a docência. Porém, a minha entrada no Programa de Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) fez com que eu desenvolvesse novos olhares e tivesse outras descobertas. Ao longo da minha trajetória nesse Programa, tornou-se claro para mim que analisar o desenvolvimento das “boas práticas pedagógicas”<sup>4</sup> de bacharéis professores, sem formação pedagógica, constituía-se um objeto de estudo com potencial para (re)pensar e entender o exercício da prática docente no ensino superior, valorizando o que os docentes são, fazem e sabem. Tornou-se, então, relevante e necessário para mim investigar as práticas pedagógicas reconhecidas como positivas no ensino superior. De acordo com Cunha (2001, p. 24), “estudar o que acontece e, especialmente porque acontece na sala de aula, é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores comprometidos com uma prática pedagógica competente”.

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, compreendo as “boas práticas pedagógicas” do ensino superior em uma perspectiva *crítica reflexiva* (ANASTASIOU & PIMENTA, 2014). A prática pedagógica é uma prática social e complexa, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento, em uma perspectiva dialógica e democrática, com a intenção de modificar as relações políticas, sociais e econômicas dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade. Essa prática pedagógica é concretizada por meio das aulas universitárias, desenvolvendo o processo de ensinar-aprender no âmbito da educação superior. Uma discussão mais aprofundada sobre este tema encontra-se no Capítulo 1 deste trabalho acadêmico.

Todavia, os principais questionamentos durante a definição e delimitação do objeto de pesquisa foram: “o que são ‘boas práticas pedagógicas?’”; “O que esses professores e alunos consideram como ‘boas práticas?’”; “Quais os critérios para escolher essas ‘boas práticas pedagógicas?’”. Parece óbvio que as “boas práticas pedagógicas” não estão relacionadas a abordagens de ensino que concebem a prática docente como uma série de ações individuais, limitadas a técnicas específicas isoladas do contexto. Porém, nesta pesquisa, não estabelecemos *a priori* o que deve ser uma “boa prática pedagógica”, ou seja, não adotamos uma perspectiva prescritiva que busca evidenciar o que o docente deve ou não fazer em sala de aula. Em vez disso, buscou-se compreender o desenvolvimento de práticas pedagógicas, reconhecidas na instituição, como práticas de qualidade, revelando suas características e dimensões.

Os estudos contemporâneos sobre formação de professores, mais especificamente aqueles que discutem a “epistemologia da prática profissional”<sup>5</sup>, defendem que os docentes possuem saberes que são mobilizados e construídos nas suas situações de trabalho, sendo temporais, diversos, múltiplos, personalizados e únicos. A epistemologia da prática profissional tem por finalidade compreender e revelar os saberes docentes que estão imbricados no contexto da prática, no fazer das suas tarefas diárias (TARDIF, 2000).

Sendo assim, não apresentamos aqui a descrição de como deve ser um “bom ensino” ou do que deve fazer um professor universitário. Esta pesquisa, além de revelar os saberes que são mobilizados para a realização de “boas práticas pedagógicas” no ensino superior, discute o desenvolvimento e a aprendizagem da docência universitária, por meio da análise de práticas pedagógicas realizadas no cotidiano de uma universidade pública.

Para esta investigação acadêmica, partimos do pressuposto de que os docentes constroem “boas práticas pedagógicas” tendo por base o domínio do conteúdo do objeto de ensino e da experiência como professores na instituição e como profissionais em outros espaços de atuação, ou seja, é na/com a prática, em um processo de erro e acerto, que o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas acontece. No entanto, acredita-se que a ausência da formação pedagógica é um elemento que dificulta o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas de qualidade, pois, os professores necessitam de mais tempo de experiência em sala de aula para desenvolvê-las. Dessa maneira, compreender como o bacharel professor desenvolve “boas

---

<sup>5</sup> Segundo Tardif (2002), a epistemologia da prática profissional é o estudo do conjunto de saberes utilizados pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas. A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os saberes – que englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes – compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, explicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

práticas pedagógicas” nos permite conhecer como acontece a sua ação docente no ensino superior e possibilita uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem no ambiente universitário.

Logo, diante das observações no meu contexto de atuação profissional e do meu desejo de contribuir com as discussões sobre a docência universitária, esta investigação buscou *analisar como o bacharel professor, sem formação para a docência, desenvolve “boas práticas pedagógicas” no ensino superior e que desafios surgem durante o desenvolvimento dessas práticas.*

A partir da definição dessa questão central e norteadora da pesquisa, outras questões mais específicas surgiram: quais são as trajetórias de formação e de atuação profissional dos bacharéis professores que desenvolvem “boas práticas pedagógicas” e como elas se relacionam entre si? Que metodologias de ensino são mais utilizadas? Que saberes são mobilizados na/para o desenvolvimento da sua prática pedagógica? O que os bacharéis professores consideram como “boas práticas pedagógicas”? Com quais desafios se deparam durante o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

Ao responder essas perguntas, este trabalho poderá ajudar nas tomadas de decisões das instituições de ensino superior em relação ao trabalho docente e aos processos de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa busca fomentar discussões sobre o desenvolvimento de políticas de formação continuada docente nesse nível de ensino, abordando as temáticas sobre a pedagogia universitária e a qualidade do ensino superior, principalmente, na região sudoeste da Bahia.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender como bacharéis professores desenvolvem “boas práticas pedagógicas”, mesmo sem formação pedagógica. A partir desse propósito mais geral, delimitamos os objetivos específicos que também nortearam o trabalho, sendo eles: investigar a trajetória de atuação profissional do bacharel professor e sua relação com a prática pedagógica; identificar as metodologias de ensino utilizadas no desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas”; analisar as definições de “boas práticas pedagógicas” dos bacharéis professores; compreender os saberes mobilizados pelo bacharel professor para o desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas”; e identificar os desafios que surgem durante o exercício da prática pedagógica.

## O percurso metodológico

Com o propósito de investigar as várias dimensões existentes nas “boas práticas pedagógicas” de professores universitários, sem formação pedagógica, e com a finalidade de compreender os elementos que constituem esse tipo de docência no ensino superior, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio da utilização das técnicas de entrevista, observações diretas e análises de documentos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “na abordagem qualitativa, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (p. 16).

## A escolha do campo de realização da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no município de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia. Vitória da Conquista possui, atualmente, sete Instituições de Ensino Superior (IES), sendo três públicas e quatro particulares. A escolha do campo de realização da pesquisa foi a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), uma instituição pública e pioneira no ensino superior na região sudoeste da Bahia. A UESB é uma universidade *multicampi* e os seus *campi* localizam-se nas cidades de Vitória da Conquista, Jequié e de Itapetinga.

A Instituição surgiu a partir de faculdades de formação de professores instaladas nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana e Alagoinhas, que se somavam à Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), criada na década de 1950. Somente na década de 80, regulamentou-se a implantação da Universidade, por meio do Decreto nº 28.169, aprovado em 25/08/81, sendo a ela incorporadas as faculdades de formação de professores, a Faculdade de Administração e outras unidades.

Atualmente a UESB, campus de Vitória da Conquista, possui 21 cursos de graduação, sendo nove cursos de licenciatura e doze cursos de bacharelado. O quadro docente<sup>6</sup> do campus de Vitória da Conquista é composto de 530 professores, sendo que desses, 498 são professores efetivos, dos quais 236 são doutores, 162 mestres e 100 especialistas.

Por fim, é importante destacar que a escolha da UESB como campo de realização da pesquisa justifica-se pelo fato de ser a instituição de ensino superior mais antiga do sudoeste da

---

<sup>6</sup> Esses dados foram coletados no *site* institucional da UESB, [www.uesb.br](http://www.uesb.br). Acesso em: 17 nov. 2015. As informações sobre o histórico da Instituição foram retiradas do Plano de Desenvolvimento Institucional que também está disponível no *site*.



Bahia, pioneira na Educação Superior nessa região. Outro fator relevante para a escolha da UESB é que essa Instituição foi responsável pela formação acadêmica da pesquisadora, sendo assim, havia um anseio em contribuir com essa Instituição pública do estado da Bahia e colaborar com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nela.

### **A escolha dos sujeitos da pesquisa**

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi uma etapa que demandou muito tempo e se desenvolveu de maneira bastante criteriosa – era importante seleciona-los adequadamente! – pois, tratava-se de uma ação fundamental para garantir o bom andamento das demais etapas deste estudo. Inicialmente, para a seleção dos sujeitos, definimos os seguintes critérios: 1. ser professor efetivo da Instituição; 2. ser reconhecido pela comunidade acadêmica – os pares, os funcionários e os alunos – como um professor que desenvolve “boas práticas pedagógicas”; 3. não possuir formação pedagógica. Os professores poderiam ser de qualquer área do conhecimento, pois, o critério principal era ser bacharel sem formação pedagógica<sup>7</sup> e desenvolver “boas práticas pedagógicas”, ou seja, desenvolver um trabalho reconhecido pela comunidade acadêmica, uma prática com compromisso e competência.

O primeiro passo da pesquisa foi, então, a realização de um mapeamento dos docentes da UESB. Era preciso coletar informações sobre o quadro docente e outras que, possivelmente, ajudariam no desenvolvimento do trabalho. Essa busca inicial ocorreu por meio do *site* institucional. Dessa maneira, identifiquei alguns dados importantes para a pesquisa de campo: a quantidade de docentes efetivos na Instituição, os nomes e os departamentos que dela faziam parte. A partir desses dados, realizou-se uma busca no currículo lattes desses professores com o propósito de identificar a formação em bacharelado e a confirmação da não formação pedagógica entre eles, buscando os sujeitos que mais se aproximavam dos critérios estabelecidos. Conforme a tabela, a seguir, levantei os seguintes dados<sup>8</sup>:

---

<sup>7</sup> Por formação pedagógica, entende-se, nesta pesquisa, a realização de cursos de graduação em licenciatura, especialização em docência do ensino superior ou pós-graduação *stricto sensu* em educação.

<sup>8</sup> Os dados referentes ao número total de docentes foram levantados por meio do *site* institucional da UESB [www.uesb.br](http://www.uesb.br), em abril de 2015.

**Tabela 1** - Levantamento do número de bacharéis docentes da Instituição

<b>Departamentos</b> <sup>9</sup>	<b>Bacharel</b>	<b>Licenciados</b>	<b>N/I</b> <sup>10</sup>	<b>Total</b>
Departamento A (DA)	71	01	06	78
Departamento B (DB)	64	19	42	125
Departamento C (DC)	30	-	03	33
Departamento D (DD)	28	48	05	81
Departamento E (DE)	17	28	07	52
Departamento F (DF)	09	-	05	14
Departamento G (DG)	04	46	08	58
Departamento H (DH)	01	25	01	27
Departamento I (DI)	-	24	05	29
Total	224	191	89	504

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados obtidos no *site* institucional da UESB e na plataforma Lattes.

Apesar do Departamento B (DB) ter o maior número de bacharéis professores, decidi não entrar em contato com ele por identificar que boa parte dos docentes bacharéis realiza suas atividades no curso de Medicina, o qual possui uma proposta pedagógica de ensino diferenciada: o *Problem-based Learning* (PBL)<sup>11</sup>. Sendo assim, em razão dos objetivos da pesquisa, optei por não investigar práticas desenvolvidas por docentes a partir de uma proposta pedagógica diferenciada e institucionalizada. Os departamentos DG, DH e DI, conforme dados apresentados na Tabela 1, possuem um número muito pequeno de professores bacharéis, o que levou a não incluir os docentes desses departamentos na pesquisa.

A partir desse levantamento do número de bacharéis professores nos respectivos departamentos, realizei, em março de 2015, um contato pessoal com os diretores dos departamentos DA, DC, DD, DE e DF. Esse contato teve por finalidade apresentar a pesquisa e solicitar algumas informações e documentos. Assim, dois documentos institucionais foram eleitos para definir os sujeitos da pesquisa: a avaliação de desempenho docente e as atas das solenidades de formaturas, no período de 2010-2014. Estes são documentos e protocolos institucionalizados que avaliam e reconhecem o trabalho docente, em especial, as práticas pedagógicas realizadas diretamente com os alunos universitários.

É importante ressaltar que a avaliação de desempenho docente é um instrumento que tem por finalidade avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores nos cursos de graduação. Por meio dessas avaliações, que acontecem no término de cada semestre letivo, os discentes avaliam individualmente as competências didático-pedagógicas de seus professores. Essa avaliação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), também representa um

<sup>9</sup> Os nomes dos departamentos são fictícios.

<sup>10</sup> N/I= não identifiquei no lattes a formação e/ou licenciatura ou bacharelado.

<sup>11</sup> Segundo Freitas (2012, p. 405), no Brasil, a PBL vem sendo amplamente difundida como estratégia para um novo e efetivo processo de educação dos profissionais de saúde. Essa abordagem surgiu, ao final da década de 1960, na Universidade de McMaster, no Canadá, no ensino de Medicina. Dentre as principais falhas que ela busca superar, destaca-se o distanciamento do ensino em relação aos contextos profissionais reais.

documento importante para a promoção e/ou progressão na carreira do magistério superior, conforme resolução nº 16/03<sup>12</sup> da Instituição. O instrumento é composto de dez critérios<sup>13</sup> que são avaliados pelos alunos universitários em uma escala de 0 a 10. Ao final da avaliação, o departamento pontua uma média para cada docente.

Vale destacar que todo o processo de avaliação possui diversos aspectos, tanto objetivos, quanto subjetivos. No entanto, esse instrumento utilizado pela Instituição deve ser considerado como um dos parâmetros para avaliar o trabalho desenvolvido pelos docentes universitários e são indicativos apresentados pelos alunos, ou seja, o olhar discente sobre os trabalhos docentes desenvolvidos em sala de aula.

Outro caminho para o mapeamento dos nomes dos docentes foi a homenagem nas formaturas que também são um indicativo do reconhecimento dos alunos ao trabalho desenvolvido pelo docente com a turma durante o curso de graduação, sendo um protocolo que, muitas vezes, confere um certo prestígio acadêmico. Dessa maneira, como mencionado anteriormente, considere estes dois caminhos para encontrar os sujeitos da pesquisa – a avaliação de desempenho docente e a homenagem nas formaturas – analisando as escolhas dos alunos sobre seus professores que desenvolvem um bom trabalho. Dando continuidade à pesquisa de campo, solicitei aos diretores de departamentos as avaliações de desempenho docente e aos coordenadores de cursos os nomes dos professores homenageados nas formaturas.

Esta fase da pesquisa foi marcada por resistências e entraves no acesso às avaliações de desempenho docente. Conversas informais com os diretores dos departamentos revelaram o desconforto em disponibilizar essas informações. Alguns diretores emitiram opiniões do tipo: “A avaliação é muito subjetiva”; “Essa avaliação não representa a realidade do trabalho do professor”; “Acho que essa avaliação não vai servir para sua pesquisa”. Tal comportamento pode evidenciar a falta de conhecimento desses diretores sobre a gestão de pessoas, por meio da não percepção da avaliação de desempenho como um instrumento capaz de acompanhar, avaliar e tomar decisões no processo de qualidade do ensino-aprendizagem na educação superior.

---

<sup>12</sup> Ver a resolução nos anexos – Anexo A.

<sup>13</sup> Os critérios estabelecidos no instrumento são: (1) apresentação e cumprimento de proposta sistematizada de ensino (plano de curso); (2) indicação de uma bibliografia básica relacionada com a proposta do curso; (3) domínio e clareza na explicação dos conteúdos; (4) qualidade dos instrumentos de avaliação; (5) incentivo à participação dos alunos no desenvolvimento das aulas e trabalhos; (6) orientação quanto à elaboração dos trabalhos solicitados; (7) utilização de técnicas adequadas ao conteúdo; (8) apresentação e análise dos resultados da avaliação com os alunos (provas e trabalhos); (9) estabelecimento de relações entre teoria, prática e situações da realidade e; (10) assiduidade às aulas e pontualidade na entrega dos trabalhos.

Ao final, somente os departamentos DA e DC disponibilizaram as suas avaliações de desempenho docente. Sendo assim, obtive do DA 11 indicações de docentes e do DC 13 indicações e suas respectivas avaliações de desempenho. É válido ressaltar que os docentes do DC autorizaram a liberação das avaliações de desempenho, ou seja, tínhamos uma aprovação e desejo desses professores de participarem da pesquisa. Em seguida à liberação das avaliações, fizemos a análise das pontuações e criamos uma lista com os nomes dos docentes melhores avaliados: consideramos somente aqueles com médias entre 9-10.

Como mencionado, outro caminho para a seleção dos sujeitos da pesquisa foi as homenagens nas solenidades de colação de grau. Com a definição dos dois departamentos e dos professores mapeados no DA e o DC, definimos também os cursos que fariam parte da pesquisa: Administração, Ciências Econômicas, Direito, Engenharia Florestal e Engenharia Agrônoma. Essa fase da pesquisa, muito tranquila e rápida, foi realizada por meio da participação dos colegiados de cursos. O contato foi feito com os coordenadores e solicitamos a autorização para o acesso às atas das solenidades de formatura. Somente um coordenador de curso não autorizou esse acesso; alegou que precisaria da autorização dos docentes. Alguns cursos realizaram poucas solenidades de formatura, mas isso não comprometeu as informações sobre os professores reconhecidos pelos alunos. Os cursos de Direito, Engenharia Agrônoma e Administração foram os que encontrei uma frequência maior de solenidades de formatura, durante o período 2010-2014.

Sendo assim, para chegar à definição dos sujeitos da pesquisa, realizei uma triangulação de fontes, ou seja, consegui identificar os nomes dos professores melhores avaliados (lista 1), em seguida os nomes dos professores mais homenageados (lista 2) e, a partir daí, fiz a triangulação das fontes e obtendo a relação dos professores melhores avaliados e cujos nomes apareciam com mais frequência entre os homenageados (lista 3). Assim, identificamos quatro docentes, sendo duas mulheres e dois homens, de cursos e turnos distintos, sendo dois professores do DA e dois do DC. Após a identificação dos sujeitos da pesquisa, tive uma conversa informal com um diretor de departamento e com alguns alunos para conseguir mais informações sobre o trabalho desenvolvido por esses professores escolhidos para a pesquisa e o retorno deles foi também bastante positivo. Realmente, tratava-se de bons nomes para o nosso trabalho!

Sendo assim, em maio de 2015, fiz o convite para esses professores, por meio do correio eletrônico, explicando a finalidade da pesquisa e os procedimentos éticos. De imediato, somente um professor respondeu e confirmou a participação. Com outros dois professores, o contato foi

estabelecido pessoalmente e somente um, por telefone. Ao final, todos aceitaram participar da pesquisa.

### **As entrevistas e observações das práticas pedagógicas e o percurso da análise de dados**

As entrevistas foram semiestruturadas, com questões e sequência predeterminadas, porém, com ampla liberdade de respostas dos docentes (GIL, 2010). Para alcançar os objetivos pretendidos pela pesquisa, a entrevista<sup>14</sup> foi organizada a partir de um roteiro<sup>15</sup>, utilizando categorias e visando facilitar a análise das informações. Foram elas: (1) trajetória de formação escolar e profissional do docente; (2) saberes mobilizados na/para prática pedagógica; (3) desenvolvimento da prática pedagógica; (4) dificuldades/desafios/percepções sobre a prática pedagógica. Essas informações forneceram dados significativos para a identificação dos saberes e das estratégias mobilizados na/para o desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas”, bem como das dificuldades/dilemas enfrentados no seu contexto de atuação.

As entrevistas foram realizadas no final de maio e início de junho de 2015<sup>16</sup>. Nesse período, foram realizadas três entrevistas, sendo que cada professor definiu o horário e o local. A realização da quarta entrevista apenas foi possível em setembro de 2015, após o retorno das atividades na Universidade. As entrevistas transcorreram como uma conversa e todas ocorreram em locais tranquilos. Antes da realização das entrevistas, analisei o currículo lattes de cada docente e aspectos relacionados ao trabalho docente a fim de identificar informações que poderiam ajudar no levantamento de dados para pesquisa.

No início da entrevista com cada docente, foram apresentadas algumas informações sobre a pesquisa e os aspectos que seriam abordados. Os professores demonstraram tranquilidade e ficaram a vontade durante as entrevistas que tiveram duração média de uma hora e quarenta e cinco minutos. Ao final de cada entrevista, era apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>17</sup> para assinatura e solicitada a autorização para observação das aulas. As entrevistas gravadas foram transcritas pela pesquisadora e após a transcrição organizou-se um arquivo de cada entrevista por professor.

---

<sup>14</sup> Foi realizado um pré-teste da entrevista com um professor da universidade, o que possibilitou pequenos ajustes no roteiro. Este docente constava na lista dos professores reconhecidos pela comunidade acadêmica, no entanto, ele estava afastado da instituição, pois estava realizando seu doutoramento. Importante ressaltar que, para participar da pesquisa, era necessário o professor estar em sala de aula, devido as observações das práticas pedagógicas.

<sup>15</sup> Ver Apêndice A.

<sup>16</sup> No dia 13/05/2015, foi deflagrada a greve dos professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O retorno das atividades do primeiro semestre de 2015 aconteceu apenas no dia 17/08/2015.

<sup>17</sup> Foi enviado anteriormente para um *e-mail* de cada professor. Apêndice C.

A etapa das observações das aulas aconteceu nos meses de setembro e outubro de 2015<sup>18</sup>. Para orientar essas observações, elaborou-se um roteiro com o propósito de analisar os seguintes aspectos: organização da aula (o conteúdo ensinado e sua adequação ao nível dos alunos), as estratégias para ensinar (as formas de trabalhar visando à aprendizagem dos alunos, recursos didáticos e metodologias) e as relações estabelecidas (professor-aluno). Alguns professores sugeriram as turmas a serem observadas e os horários foram encaminhados por *e-mail*.

No primeiro dia de observação, cada professor apresentou-me à turma, sempre enfatizado a minha formação em Pedagogia. Os professores permitiram que eu falasse alguns minutos sobre a pesquisa que estava sendo realizada. Acredito que o acolhimento da pesquisadora em sala foi importante para as observações das aulas.

Cada aula era registrada no diário de campo, com as seguintes partes: identificação, situação da prática pedagógica a ser observada e reflexões da pesquisadora após observação. As observações das aulas foram fundamentais para compreender algumas falas dos professores durante a entrevista, principalmente, os aspectos ligados à organização e ao desenvolvimento da prática pedagógica. Foram observadas 28 aulas, cada uma com duração de 50 minutos, no diurno e no noturno, em turmas e cursos diferentes. Concluída a fase das observações das aulas, os dados coletados foram organizados em um diário de campo, com as informações sobre as impressões e reflexões sobre a prática pedagógica do bacharel professor.

Seguindo o percurso da pesquisa, todo o material coletado foi organizado e sistematizado para facilitar a análise de conteúdo e compreensão dos dados. Segundo Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Embora a abordagem de Bardin não tenha sido utilizada como método de análise dos dados, as leituras foram de grande contribuição para realização da organização dos materiais coletados, possibilitando uma análise minuciosa e criteriosa da pesquisa.

Procurei identificar, nas entrevistas transcritas e analisadas, os pontos principais que respondiam os objetivos da pesquisa. Após as diversas leituras das falas transcritas dos professores entrevistados, realizou-se, por fim, a sistematização dos dados. Nessa fase da pesquisa, para cada entrevista, criei um quadro com as seguintes informações: categorias, indicadores de análise e falas dos docentes. Em seguida, após a identificação de todas essas informações em cada entrevista, busquei identificar os pontos convergentes e divergentes. Essa

---

<sup>18</sup> Com o retorno das atividades após o fim da greve, o primeiro semestre de 2015 encerrou-se no dia 10/10, sem provas finais.

etapa teve por finalidade tecer relações de divergências e convergências nas falas dos entrevistados. Neste momento, foi possível observar os aspectos mais recorrentes nas falas dos sujeitos e, a partir desse ponto, busquei-se analisar e compreender os dados da pesquisa.

As observações das aulas foram registradas em um diário de campo. Os dados coletados foram objeto de diversas leituras. Ao meu ver, esta fase de análise das aulas iniciou-se no próprio trabalho de campo, em que, após cada prática observada, tecia-se uma relação com alguns elementos já identificados na entrevista, tentando compreender o desenvolvimento da prática pedagógica do bacharel professor. No momento da organização dos dados, sistematizei as informações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica e os aspectos relacionados ao momento da aula, em especial, a centralização do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Este ponto, evidenciado nas falas dos sujeitos, revelou-se bastante significativo na abordagem sobre o desenvolvimento da “boa prática pedagógica”. Assim, cada aula foi descrita buscando identificar as estratégias e dimensões do ensino de cada professor.

Os dados obtidos nas entrevistas e nas observações das aulas foram essenciais para as interpretações e explicações do problema investigado. Todos os dados foram analisados a partir dos referenciais teóricos citados nesta dissertação (Vide Capítulo 1). É importante ressaltar que os aspectos éticos da pesquisa foram garantidos. Todos os envolvidos nesta pesquisa receberam o termo de consentimento livre e esclarecido e estiverem de acordo com os procedimentos. Este estudo preservou a privacidade e confidencialidade dos sujeitos pesquisados, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo.

A partir dos achados da pesquisa, dois caminhos foram definidos para a análise dos dados: o primeiro foi a formação desses professores, buscando analisar a aprendizagem da docência e identificar os aspectos da trajetória acadêmica e profissional que se entrelaçam com o desenvolvimento das “boas práticas pedagógicas”; o segundo caminho foi o desenvolvimento da prática pedagógica, em especial, as definições dos professores sobre “boas práticas pedagógicas”, as habilidades e as estratégias necessárias para o desenvolvimento das práticas e os desafios que surgem no cotidiano do ensino superior. As análises desses dados encontram-se no Capítulo 2 desta dissertação.

## Estrutura da Dissertação

A estrutura do presente trabalho comporta, inicialmente, esta introdução, contextualizando o problema de pesquisa, com as discussões sobre a prática pedagógica e a docência no ensino superior. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, a escolha do campo de realização da pesquisa, a escolha dos sujeitos e os procedimentos de análise de dados. Posteriormente, a dissertação está estruturada da seguinte maneira:

O primeiro capítulo, *Docência no Ensino Superior: uma breve reflexão sobre a formação docente e a prática pedagógica do bacharel professor*, discute a questão da formação docente, em especial, como se dá a aprendizagem do professor universitário, focalizando o processo de autoformação. No primeiro momento deste capítulo, apresentam-se os entraves e as dificuldades para o desenvolvimento da formação pedagógica nas Instituições de Ensino Superior, em seguida, enfatiza-se a importância da formação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de qualidade no âmbito do ensino superior. No segundo momento, abordam-se as diversas concepções sobre práticas pedagógicas e as especificidades atuais do ensino na educação superior, também apontam-se as concepções de práticas pedagógicas mais condizentes com este estudo. A partir de uma revisão da literatura da área, apresentam-se alguns estudos sobre as práticas pedagógicas na educação superior e os saberes mobilizados para o seu desenvolvimento.

O segundo capítulo, *A docência universitária e o desenvolvimento das “boas práticas pedagógicas” dos bacharéis professores*, tem por finalidade apresentar as análises dos dados. Por meio das entrevistas e das observações das aulas, discutem-se os aspectos da formação e da trajetória profissional que contribuiriam para a aprendizagem da docência e que relacionam-se à prática pedagógica. Em seguida, analisam-se as práticas pedagógicas do bacharel professor, compreendendo suas concepções, saberes e habilidades utilizadas para o seu desenvolvimento. Por fim, mencionam-se os desafios que surgem durante o exercício da prática e as necessidades de (re)pensar mudanças no ensino superior.

Nas *Considerações Finais* são apresentados os principais aspectos encontrados na presente pesquisa, ou seja, as dimensões que sustentam o desenvolvimento de “boas práticas de ensino” dos bacharéis professores sem formação pedagógica. Por fim, discutem-se os desafios que surgem na ação pedagógica e apontam-se algumas possibilidades para uma educação superior mais justa e de qualidade.



## CAPÍTULO I

### **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO BACHAREL PROFESSOR**

O objetivo desta pesquisa, como já mencionado na Introdução, é compreender como o bacharel professor desenvolve “boas práticas pedagógicas”, mesmo sem formação pedagógica. Nesse sentido, para melhor compreensão desse fenômeno, faz-se necessário discutir sobre duas dimensões da docência no ensino superior, a saber: a formação docente do professor universitário e a prática pedagógica na educação superior. Sendo assim, este capítulo abordará inicialmente a formação docente do bacharel professor, as suas especificidades e as perspectivas atuais. Em seguida, tecerá breves considerações acerca das concepções de prática pedagógica e dos saberes mobilizados para o desenvolvimento de “boas práticas” no âmbito do ensino superior.

#### **1.1 Reflexões sobre a formação docente do professor universitário**

A fim de discutir sobre a formação docente do professor universitário, procurei me apropriar dos estudos realizados na área da Pedagogia Universitária<sup>19</sup>. Segundo Zabalza (2004, p. 154), a pedagogia universitária tem um importante papel no que diz respeito à formação docente, com a finalidade de estimular e criar um espaço profissional para o desenvolvimento de ações importantes entre os/as professores/as das diversas especialidades. Logo, a Pedagogia Universitária apresenta-se como um campo de conhecimento que busca contribuir com a formação docente, compreendendo a realidade concreta da prática pedagógica no ensino superior, podendo ser assumida nas instituições de ensino superior, como um caminho possível para o desenvolvimento profissional, constituindo-se em um espaço para repensar a docência universitária (TORRES e ALMEIDA, 2013, p. 14).

---

<sup>19</sup> Segundo os verbetes gerais da Enciclopédia de Pedagogia Universitária, este campo de pesquisa surge na tradição cultural francesa centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar/aprender. No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos. Critica-se e escreve-se muito sobre Ensino Superior, mas produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta (LEITE, 2006, p. 57).

Ainda segundo Torres e Almeida (2013, p. 14), o exercício do magistério na educação superior vem sendo transformado por meio da diversidade de instituições com organizações acadêmicas que fragilizam a profissão docente, da dinamicidade da história e de políticas omissas e mercantis de formação de professores, entre outros aspectos que modificam continuamente a maneira de ensinar. Assim, ao nosso ver, discutir sobre a formação do professor do ensino superior, torna-se um caminho essencial para compreendermos as especificidades e as fragilidades do contexto de atuação deste profissional do ensino, em especial, na/sobre a sua prática pedagógica.

Para Behrens (1996, p. 125), a iniciação profissional do professor universitário é marcada por aventuras, encontros, desencontros, angústias e sucessos. O bacharel professor, no início da sua carreira, não amparado por uma formação inicial para a docência, acaba não encontrando respostas para seus anseios e indagações. Behrens (1996) apresenta algumas características da trajetória inicial do professor universitário:

O professor, no seu primeiro ano de docência, transita do papel de aluno para o papel de profissional, de estudante para professor. Este processo caracteriza-se por um momento de grande aprendizagem. No confronto com a realidade, a aprendizagem se dá com os alunos, na metodologia do ensaio e erro (BEHRENS, 1996, p. 126).

Nesse percurso, o bacharel professor busca nas suas memórias modelos de professores que foram marcantes em sua vida de estudante e acaba incorrendo na reprodução das práticas desses professores. Sobre essa situação, Anastasiou (2012, p. 17) reforça que aprende-se o modelo de “ser professor/a” muito antes de qualquer sistematização ou introdução sistemática aos saberes da docência, por exemplo, as representações docentes nas brincadeiras infantis, incorporada, muitas vezes, com autoritarismo e posição de liderança.

Para a autora, essa representação acompanha a todos nós docentes antes mesmo de adentrarmos ao espaço institucional escolar e permanece com mais força se exercermos a docência sem oportunidades de refletirmos sobre suas formas de efetivação e aprendermos os saberes necessários da profissão (ANASTASIOU, 2012, p. 17).

O docente, no início da sua trajetória profissional, depara-se com diversos desafios a serem trilhados no exercício da docência: o que fazer com todo referencial teórico adquirido no curso de graduação? Como utilizar metodologias que não se adaptam com a realidade dos alunos? O preparo para ser professor universitário está coadunando com as necessidades emergentes do sistema educacional? (BEHRENS, 1996, p. 126).

Essas indagações são solitárias, individuais e, muitas vezes, o professor é responsável por seu próprio desenvolvimento profissional, ou seja, por sua própria formação docente. No decorrer da sua trajetória, ele desenvolve e busca a sua autoformação<sup>20</sup>, utiliza-se para esse desenvolvimento o exercício da sua prática pedagógica e, possivelmente, quando necessitam, compartilham as suas experiências e inquietações com seus pares, consubstanciando a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento profissional docente.

Por outro lado, essa autoformação pode trazer lacunas e fragilidades para a formação docente. De acordo com Zabalza (2004, p. 147), cada professor universitário, com a responsabilidade de sua própria formação, tem em suas mãos a decisão de buscá-la e escolher o tipo, o momento e o objetivo da formação. A consequência disso é que a (auto)formação, quando acontece, estará relacionada diretamente às resoluções das necessidades individuais e dos interesses particulares dos docentes, prevalecendo mais uma vez, na perspectiva do desenvolvimento individual e solitário do docente universitário.

É importante destacar que, nas falas dos sujeitos participantes desta pesquisa, o processo de autoformação é evidenciado. Os docentes entrevistados relatam que aprenderam a ser professores no exercício da sua prática pedagógica, individualmente, observando os colegas por meio das suas experiências profissionais, acertando e errando durante o seu percurso profissional docente.

Para Zabalza (2004, p. 151), as instituições de ensino superior devem propor a formação docente sob a perspectiva de integrar duas dimensões: de um lado, programas e atividades de formação que sejam interessantes por si mesma, colaborando com o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos e habilidades para enfrentar as demandas da docência universitária; por outro lado, que tenham repercussões benéficas para os professores em relação ao reconhecimento institucional, possibilitando a quem realiza essa formação, ascenda – seu *status*, seu nível, sua remuneração etc. – na própria instituição.

Logo, a instituição de ensino superior deve tornar-se um espaço de formação, evidenciando a prática pedagógica e a experiência como vivências privilegiadas, no qual aprender a ser professor universitário está imbricado nessas características da vida cotidiana do docente universitário. Nessa perspectiva, Torres e Almeida (2013) chamam a atenção para:

---

<sup>20</sup> Autoformação é o processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (MARCELO, 2006).

O contexto pode fornecer ao docente a certeza de que, por meio da prática, aprende-se a ser professor. No entanto, consideramos que esses saberes têm origem na prática cotidiana, sempre em confronto com as diversas condições da profissão. Entender que a experiência é construída a partir da reflexão constante sobre/na prática, atentando para o contexto sociocultural, abriga e fomenta valores e conteúdos à instituição de educação superior e, conseqüentemente, ao trabalho docente; é entender que compreensão e ação mutuamente se potencializam (p. 18).

Dessa maneira, é importante enfatizar que a formação docente para o ensino superior deve realizar-se tanto coletivamente – no qual os professores compartilham ideias, conhecimentos e saberes no exercício da docência – quanto individualmente, nos momentos de analisar a sua própria prática pedagógica, avaliar e planejar suas aulas, buscar estratégias de ensino e modos de tornar ensinável os conteúdos aos seus alunos. A aprendizagem da docência se constitui em um movimento de construção e reconstrução de ser docente.

Para Freire (2001, p. 256), o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições, em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ele os faz percorrer. Nesse sentido, faz parte da formação docente, no contexto da educação superior, o estar aberto e receptivo para pensar o exercício da prática pedagógica e os modos de constituir-se professor, considerando os aspectos dos conhecimentos pedagógicos, específicos e experienciais.

Nessa perspectiva, parto do pressuposto que um caminho possível para a formação docente para o magistério superior é o investimento na formação pedagógica do professor universitário. De acordo com Almeida (2012), o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, concretizados por meio de uma formação pedagógica voltada especialmente para esse fim, com a finalidade de preparar esse profissional para exercer a sua atividade de trabalho com conhecimentos e habilidades específicas, compreendendo o seu fazer.

Sobre a discussão da formação pedagógica para o docente universitário, é necessário analisarmos os entraves e a pouca relevância dada a essa abordagem tão importante para a formação docente. A pouca relevância dada à formação pedagógica pode ser compreendida por meio de três questões. A primeira questão tem um cunho histórico. O trabalho docente na educação superior em nosso país é encarado como algo relativamente fácil: “ensinar era uma oportunidade de comunicar aos outros – os alunos – os conhecimentos teóricos e as experiências profissionais” (MASETTO, 2010, p. 11).

Dessa forma, criou-se a ideia de que, no ensino superior, “sabe ensinar, aquele que sabe fazer bem feito” ou “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” e essa crença alimentava o bom desempenho profissional do professor universitário (MASETTO, 2012, p. 15). Assim, a

prática pedagógica do docente universitário, tradicionalmente, centrou a sua ênfase no processo de ensino, no qual o professor é o agente principal do ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma metodologia centrada na transmissão de conhecimentos (MASETTO, 2012).

Nesse mesmo caminho, Torres e Almeida (2013, p. 15) afirmam que a primeira característica evidenciada no ensino superior é a valorização dos conhecimentos específicos das diversas áreas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Essa característica pauta-se na predominância das aulas magistrais e conteudistas que demarcam a história do ensino superior, confirmando a concepção de ciência e conhecimento que, ainda, prevalece no meio acadêmico.

Com o surgimento e crescimento dos cursos superiores, os profissionais das diversas áreas de conhecimento passam a fazer parte do corpo docente das instituições – uma prática comum nos cursos superiores e nas faculdades era o convite de profissionais renomados, com destaque profissional para ensinar (MASETTO, 2012, p. 14). Ou seja, prevalecia a crença de que um bom médico, um bom advogado, um profissional bem sucedido no mercado seria um bom professor. Ainda sobre o processo histórico da formação docente para o ensino superior, Masetto (2012) relata que:

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse, então, um investimento em ação, praticamente eram exigidos do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente da profissão. A partir da década de 1980, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área. Atualmente, exige-se mestrado e doutorado. Pode-se observar, que as exigências continuaram as mesmas, pois referem-se ao domínio de conteúdo em determinada matéria e experiência profissional (p. 15).

A segunda questão a considerar sobre os entraves para a formação pedagógica universitária é a ênfase dada no ensino superior à pesquisa, considerando este ato superior ao de ensinar. Essa cultura, que prevalece nas instituições de ensino superior, pode ser atribuída as exigências sobre a pesquisa apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1997). Dessa forma, temos a considerar alguns pontos da LDBEN. Inicialmente, no artigo 43º, apresentam-se as seguintes finalidades da educação superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A partir das finalidades da LDBEN, percebem-se as diretrizes para o processo de ensino nas dimensões: sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas, etc. Essas diretrizes são características que constituem as especificidades das atividades que devem ser desenvolvidas no âmbito do ensino superior, sendo organizadas por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Em seguida, no inciso II do artigo 52 da LDBEN, o primeiro aspecto que marca as obrigatoriedades para a formação docente e a carreira universitária nas Instituições de Ensino Superior é a constituição de, no mínimo, um terço do corpo docente ter a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e atuarem em regime de tempo integral.

Nesse sentido, um dos critérios de avaliação do MEC sobre a qualidade do ensino superior constitui na supervisão da titulação do corpo docente, caso as universidades *não cumpram com essas medidas, persistindo com deficiências na composição de seu corpo docente, receberão medidas cautelares para suspensão temporária da possibilidade de abertura de vagas e de novos cursos*<sup>21</sup>. Nesse segmento, reforça-se a importância da titulação enfatizada no artigo 66º, que trata das exigências para os profissionais docentes atuarem na Educação Superior.

A LDBEN, no artigo 66º, regulamenta que o docente desse nível de ensino deve ser preparado em cursos de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado. Nesse caso, existe uma orientação para a formação docente, por meio de uma “preparação” e não de uma obrigatoriedade com políticas formativas definidas. Atualmente, o que prevalece nos programas de pós-graduação *stricto sensu* é a oferta dessa formação por intermédio de uma disciplina, geralmente intitulada “Metodologia do Ensino Superior” ou “Didática do Ensino Superior”, com a carga horária, em média, de 60 horas/aula.

---

<sup>21</sup> Esta informação consta na Cartilha Qualidade da Educação Superior/MEC, p. 9, disponibilizada no endereço eletrônico: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4316-livretoqualidadeducacao&category\\_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4316-livretoqualidadeducacao&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 de out. 2015.

É importante chamar a atenção que, nem sempre, essa titulação é sinônimo de qualidade para o ensino superior. Conforme nos faz lembrar Almeida (2012, p. 63), a finalidade central da pós-graduação *stricto sensu* é a preparação para pesquisa e produção do conhecimento. Os critérios que estão envolvidos em relação ao ensino, transcendem a questão da qualificação. Assim, a disciplina “Didática do Ensino Superior”, oferecida em alguns programas de pós graduação, e o “Estágio de Docência”, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como obrigatoriedade para os seus bolsistas, possivelmente, não suprem as necessidades formativas para a docência universitária.

O cenário que prevalece, atualmente, é que não há, no sistema educacional brasileiro, diretrizes e princípios relativos à profissionalização<sup>22</sup> para o docente do ensino superior. A partir das definições legais, o que se espera desse profissional é apenas o domínio dos conhecimentos de sua área de atuação e o perfil de pesquisador. Ou seja, a carreira universitária possui como elemento principal a formação na pós-graduação *stricto sensu*, desenhando um perfil de professor universitário voltado somente para a pesquisa.

Nessa perspectiva, Torres e Almeida (2013, p. 15) apontam que o prestígio da pesquisa em detrimento do ensino de graduação tem marcado a vida acadêmica, uma vez que o ensino de graduação tem sido preterido em relação às atividades de investigação científica pelos professores, como também pelas políticas de carreira docente das instituições e de agências de fomento. Isso aponta a valorização para as atividades de pesquisa, demarcando, na carreira docente, a cultura para a produção científica, reduzindo o valor das atividades de ensino e de extensão.

Para Almeida (2012, p. 64), embora muitos professores tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa e anos de estudos nas áreas específicas de atuação, ainda assim, nas instituições de ensino superior no Brasil, predomina o despreparo para lidar com os processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, se o professor universitário busca seus processos formativos, por meio da qualificação *stricto sensu*, é importante também compreender que a prática educativa implica uma prática social, acadêmica e pedagógica (BOLZAN e ISAIA, 2010, p. 22). Nesse contexto, as autoras sustentam a ideia de produzir uma pedagogia específica para o ensino superior, que

---

<sup>22</sup> Segundo Dias e Ramalho (2015, p. 41), a profissionalização relaciona-se à identidade, autonomia e reconhecimento da categoria docente. A profissionalização está intimamente ligada ao estabelecimento de ensino, considerando os seguintes aspectos: valorização do profissional de ensino, caracterizando a ação docente como profissão; enfrentamento da atual crise do profissionalismo e das profissões e seus reflexos no sistema de formação docente; e o redimensionamento das ações docentes e de gestão do ensino superior, na perspectiva de formar profissionais competentes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável de uma sociedade emancipada e incluyente.

inclua a reflexão sobre a prática como um núcleo fundamental, no qual indagar-se sobre as ações tomadas e suas relações com as teorias e os problemas emergentes da prática possibilitam o avanço e a formulação de novos conhecimentos.

Durante as entrevistas realizadas com os bacharéis professores, no momento em que foram questionados sobre como aprenderam a ser professores e a ensinar, todos permaneceram por um instante em silêncio antes de responderem. Esse silêncio denota um momento de reflexão, denunciando algo que não foi apreendido teoricamente, mas sim absorvido na experiência da ação docente na universidade.

Outro aspecto importante a ser evidenciado é a constatação de alguns docentes do ensino superior terem feito graduação, mestrado e doutorado em anos subsequentes, tornando-se, às vezes, excelentes pesquisadores, mas com lacunas no exercício da atividade ensino, com dificuldades nos aspectos didáticos e pedagógicos. Segundo Masetto (2012), recentemente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige qualificação própria e específica. Não basta ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício da profissão. O autor ainda reforça “para se desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica” (MASETTO, 2012, p. 15). Geralmente, os cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado – não são suficientes para oferecer uma formação pedagógica, aos bacharéis professores.

Assim, essa discussão contempla a terceira questão sobre os entraves para a formação pedagógica do docente do ensino superior, ou seja, a falta de uma regulamentação, em âmbito nacional, que garanta e legitime essa formação para o exercício docente. Segundo Almeida (2012, p. 69), “a docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação”. Muitos autores (MASETTO, 2010, 2012; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; ALMEIDA, 2012; BEHRENS, 1996) apontam para a necessidade de uma formação pedagógica específica para a atuação docente, fornecendo elementos importantes para refletir sobre o ofício e compromisso docente.

É válido ressaltar também o conceito de “necessidade formativa”. Pachane (2006, p. 106) chama atenção para o cuidado com esse termo, para que o mesmo não seja tomado de modo simplista e totalizador, pois ele pode ser classificado de várias maneiras e de diferentes perspectivas. A partir de uma análise sobre as características e as diferentes concepções sobre



esse conceito, Pachane (2006, p. 106) sintetizou três necessidades formativas para a docência universitária, sendo essas:

- (1) Necessidades próprias: percebidas pelos próprios professores em relação a prática ou própria formação (autopercepção). Nesse caso específico, relacionam-se ao fato de os próprios pós-graduandos, assim como os professores que já atuam no ensino superior, constatarem seu despreparo no que diz respeito a questões pedagógicas;
- (2) Necessidades externas: englobariam as necessidades expressas e normativas, correspondendo a exigências estipuladas pela pesquisa ou políticas educativas. Extrapolam o âmbito individual e dizem respeito às necessidades grupais ou da totalidade de uma instituição/escola. Em nosso caso, seriam as necessidades detectadas a partir de mudanças que ocorrem no ensino superior e no contexto mais geral no qual está inserido, como, por exemplo, no sistema produtivo, mudanças essas que acabam por influenciar as características necessárias ao professor universitário (perfil). A obrigatoriedade da formação pedagógica de professores universitários expressa, por exemplo, na LDB, seria constituída, também como uma necessidade externa (normativa);
- (3) Necessidades comparadas: correspondem às necessidades detectadas a partir da comparação de diferentes situações ou grupos ou da discrepância entre um modelo ideal e o que efetivamente se realiza. Em nosso caso, diriam respeito aos resultados de programas de avaliação; à disparidade entre a formação pedagógica oferecida a professores de outros níveis educacionais (e deles exigida) e a dos professores do ensino superior; à correlação entre titulação e melhoria da qualidade docente e à diferente valoração das atividades de pesquisa e de ensino na educação superior. A comparação entre a formação oferecida a professores em diferentes países também se constituiria em uma maneira de se levantar necessidades comparadas (p. 106-107).

Diante do exposto, as necessidades formativas não devem aparecer de forma isolada ou descontextualizada. Pensar e fazer um levantamento sobre as necessidades formativas dos docentes universitários pode servir de fundamentação para a criação ou a avaliação de políticas públicas e programas mais consistentes para a formação pedagógica do docente universitário. É necessário que as ações de formação pedagógica se façam presentes no interior das instituições de ensino superior e nas políticas para esse nível de ensino (ALMEIDA, 2012, p.116).

Entende-se que pensar sobre a formação pedagógica para o ensino superior é falar sobre o processo de tornar-se professor e de aprender a ensinar. Aprender a ensinar é um processo complexo, embasado de diversas experiências e saberes que, muitas vezes, são iniciados antes da preparação formal para a docência e aperfeiçoado durante toda a prática profissional vivenciada. Percebe-se que a construção da aprendizagem docente faz-se na prática de sala de aula e no exercício da atuação cotidiana da universidade. Segundo Bolzan e Isaia (2010, p. 16), a aprendizagem da docência é uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência.

Resumindo, em geral, os professores universitários não possuem uma formação pedagógica voltada para o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, o que pressupõe que o sentido atribuído ao fazer docente, no que diz respeito, às competências pedagógicas<sup>23</sup> e aos elementos que constituem a atividade de ensino, como a organização da aula, o planejamento, as estratégias didáticas, as especificidades da relação professor-aluno e o processo de avaliação, são desconhecidas teoricamente e pouco valorizados por esses profissionais. Esse processo de formação docente fica a cargo do percurso individual e solitário de cada bacharel professor, no exercício da prática pedagógica, na tentativa de erro-acerto, ao longo do tempo e por meio das experiências. É importante ressaltar que, essas limitações teóricas repercutem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, na qualidade das práticas pedagógicas e na vida dos estudantes universitários. A seguir abordaremos as discussões mais específicas sobre as práticas pedagógicas dos professores universitários, sem formação pedagógica.

## 1.2 As práticas pedagógicas: concepções e especificidades do ensino superior

Para o entendimento do presente estudo, é importante focar as discussões nas concepções e nos modelos institucionais que têm marcado as práticas pedagógicas. Na educação superior brasileira, essas concepções estão imbricadas nos seguintes modelos institucionais<sup>24</sup>: *tradicional ou prático-artesanal, tecnicista ou academicista e o hermenêutico ou reflexivo*.

Na postura *tradicional* ou *prático-artesanal*, todo o processo de ensino é centrado no professor; ele é o agente responsável por transmitir os conhecimentos. O aluno é apenas um receptor das informações. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o ensino nessa abordagem,

[...] se identifica com transmitir de geração a geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas. Desse ensino necessário para a manutenção das espécies e sociedades tem-se o modelo de “professor artesão” ou “tradicional”, cuja atividade é artesanal. Portanto, sua formação se dá na prática, a semelhança do aprendiz, que “aprende com o mestre”, ou seja, aprende a fazer, fazendo [...] Nesse modelo, docência é considerado um “dom inato”: o professor já nasce “pronto” e deve tão somente ser treinado na prática profissional, não sendo necessário investir na sua

<sup>23</sup> Denomino “competências pedagógicas” a capacidade de atuar nos cenários educativos com uma atitude crítico-reflexiva diante do saber científico, do comportamento ético e da experiência estética. Logo, não se restringe ao domínio do conteúdo, às habilidades de ensino e aos aspectos administrativos, mas se amplia em um processo de reflexão permanente sobre os processos de ensino e aprendizagem, a pesquisa e a extensão, o contexto universitário, o próprio desenvolvimento profissional e a dimensão política que permeia toda a ação docente. (Segundo nota da Enciclopédia Pedagogia Universitária, 2006, p. 358).

<sup>24</sup> Ver Anastasiou e Pimenta, *Docência no Ensino Superior*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

formação e no seu desenvolvimento profissional. Esse prisma assume contornos claramente ideológicos nas sociedades com governos neoliberais, para os quais é preciso reduzir os aparelhos estatais de sustentação da escolaridade pública, especialmente das universidades, cujos professores têm experimentado visível redução de sua formação acadêmica e científica (p. 183).

Na perspectiva do *técnico* ou *academicista*, o conteúdo de ensino é composto dos conhecimentos científicos e a sua finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados produzidos pela pesquisa científica (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 184). A teoria tecnicista tem por intenção planejar e organizar, pedagogicamente, o processo de ensino, utilizando os métodos, técnicas e tecnologias a fim de garantir uma ação efetiva e eficiente. Nesse enfoque, a prática docente é marcada pela racionalidade técnica, de modo que o saber didático seja compreendido pelo domínio das técnicas, dos recursos e estratégias para concretizar o ensino. De acordo com Saviani (2012),

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório [...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialista supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (p. 12).

Já o modelo *hermenêutico* ou *reflexivo* tem no ensino uma atividade complexa, que ocorre em cenários singulares, claramente condicionados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 185). As autoras definem que, nessa concepção, o professor é um intelectual que desenvolve os seus saberes e sua criatividade, para fazer frente às situações incertas da sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem emerge da prática refletida, das relações democráticas, dialéticas, coletivas, tornando o ensino uma conquista para todos os estudantes. O professor deve desenvolver uma atitude de pesquisar a sua ação e refletir sobre o processo de ensinar e aprender (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

Conforme mencionado nesta pesquisa, tradicionalmente, as práticas pedagógicas no ensino superior são construídas no enfoque *tradicional* ou *prático artesanal*. Segundo Anastasiou e Alves (2007, p. 17), o pensamento recorrente na educação superior é que:

Ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como elementos essenciais para a competência docente. Historicamente, sabe-se que o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, *Ratio Studiorum* – datado de 1599 –, os três passos básicos de uma aula: preleção do

conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para prova (p. 17).

De acordo com essa visão de ensino, a prática pedagógica constitui-se na explicação dos conteúdos como tarefa principal do professor, cabendo ao aluno registra-lo e memoriza-lo. No entanto, essa perspectiva tradicional vem sendo questionada e a literatura atual sobre a Didática do Ensino Superior procura romper com a ideia da prática pedagógica como uma simples transmissão do conhecimento. Isto porque é preciso adaptar-se às novas demandas e necessidades dos indivíduos e organizações, o professor universitário necessita (re)pensar a sua prática pedagógica, compreender que o processo de ensinar, envolve o processo de aprender. Em outras palavras, as dimensões ensinar e aprender estão imbricadas, no qual, a ênfase deve ser dada aos processos de aprendizagem do indivíduo. O ensino deve ser compreendido como um processo muito mais amplo, visando a mobilização e construção de múltiplos saberes e conhecimentos. Segundo Almeida (2012, p. 105), é preciso que a organização do processo de ensino aprendizagem seja realizada em múltiplas direções, de maneira que possibilite relações do tipo professor-aluno, aluno-professor, aluno consigo mesmo, aluno-aluno, possivelmente, sendo elementos essenciais para a construção de uma boa aula. De acordo com esse pensamento, a prática pedagógica deve ser, essencialmente, permeada pelo o enfoque *hermenêutico* ou *reflexivo*.

Diante da diversidade de classificação e categorização sobre as práticas pedagógicas, buscou-se, na literatura e nos estudos da área, algumas definições mais próximas das especificidades atuais do ensino superior. Neste trabalho, essas concepções definirão o entendimento sobre as “boas práticas pedagógicas” no âmbito da educação superior. A primeira definição de prática pedagógica é na perspectiva de Caldeira e Zaidan (2010). Segundo as autoras a prática pedagógica é:

uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaço/tempo da escola, no cotidiano de professores e alunos nele envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA e ZAIDAN, 2010, p. 02).

As autoras enfatizam ainda que a prática pedagógica não só expressa o saber docente como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. Ao exercer a docência, de

acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos – pequenos e grandes – que o mobilizam a construir e reconstruir novos saberes em um processo contínuo de fazer e refazer. Como ocorre em um determinado contexto, pressupõe limites e possibilidades (CALDEIRA e ZAIDAN, 2010, p. 03).

Franco (2015) define que uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno:

De intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa (FRANCO, 2015, p. 605).

A autora ainda estabelece três princípios para definir as práticas pedagógicas: 1. organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados; 2. as práticas pedagógicas caminham entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética; 3. as práticas pedagógicas trabalham com a historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições (FRANCO, 2015, p. 605).

Outra definição é referida por Carvalho (2012, p. 95) em que a prática pedagógica significa o conjunto de atos do professor orientados para a transformação dos alunos em seres sociais, mediante um resultado conscientemente por ele idealizado e elaborado, como base na natureza dos alunos envolvidos. A prática pedagógica, como práxis social, deve intencionalizar as modificações das relações políticas, econômicas e sociais dos alunos. Para Carvalho (2012), a prática pedagógica de cada professor, conforme a relação entre a sua consciência e o processo, pode ser considerada parte de uma classificação delimitada por dois extremos:

Por um lado, uma prática pedagógica espontânea, reiterativa ou imitativa, resultado de visão dicotômica, a qual separa teoria da prática e leva os professores à repetição de ações e métodos predefinidos; por outro lado, a prática pedagógica reflexiva, criadora e inovadora, a qual pressupõe a indissociabilidade entre teoria e prática e resulta no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que pela compreensão da prática social, resulta em possibilidades objetivas de transformações da sociedade (CARVALHO, 2012, p. 94).

Nessa mesma direção, temos ainda a definição de Masetto (2010) que entende as práticas pedagógicas como ação orientada para a aprendizagem dos alunos, ou seja, a preparação e execução do ato de ensinar deve ter por finalidade a aprendizagem do aluno universitário e essa ação acontece por meio das aulas universitárias. De acordo com o autor, a aula universitária deve ser compreendida como um tempo para identificar as necessidades, as

expectativas e os interesses dos alunos, um espaço e ambiente para em conjunto (professor e aluno) planejar o curso a ser realizado, traçar objetivos a serem alcançados, definir e realizar conjuntamente o processo de aprendizagem. Nas palavras desse autor, “onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir intencionalmente objetivos de formação profissional definidos, aí encontramos uma ‘aula universitária’” (MASETTO, 2010, p. 19). Ou seja, encontramos uma boa aula universitária!

A partir dessas definições, depreende-se que a concretização do processo de ensinar e aprender ocorrerá por meio das práticas pedagógicas. Dessa forma, essas práticas serão embasadas por teorias-educativas que carregam intencionalidades, sustentam posicionamentos ideológicos e consolidam expectativas educacionais. A prática pedagógica no ensino superior deve ser uma prática social mediada pela interação professor-aluno-conhecimento por meio de uma relação dialógica e democrática, intencionando modificar as relações políticas, sociais e econômicas dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade.

Nesse sentido, é importante destacar que compreender e analisar as questões de como as práticas pedagógicas são desenvolvidas no ensino superior traz contribuições relevantes para o campo da formação e atuação docente. Entende-se que, o processo de ensino e aprendizagem, são elementos básicos da ação docente, no entanto, essas ações muitas vezes são compreendidas e executadas separadamente, levando a práticas pedagógicas equivocadas. Para Almeida (2015, p. 589), é essencial o aprofundamento das investigações e reflexões a respeito de como se formam e como atuam os professores e professoras e os saberes que esses profissionais mobilizam na sua prática pedagógica.

Ao considerar que o bacharel professor não teve uma formação pedagógica específica, é importante buscar também as pesquisas sobre o conhecimento de base para o ensino, em outras palavras, quais são os saberes necessários para o desenvolvimento de uma “boa prática pedagógica”. Dessa maneira, faz-se necessário, compreender como esse profissional organiza a sua prática, a sua atividade de ensino. Essa questão será apresentada a seguir.

### **1.3 Os saberes mobilizados na/para as práticas pedagógicas no ensino superior: contribuições da área**

De acordo com Mizukami (2002), os conhecimentos, as crenças e as intenções dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e por que o fazem. Muitas vezes, os docentes exercem a prática de ensino por meio de várias teorias e, estando consciente ou não de tais teorias, eles aprendem a tomar decisões

instrucionais, a conduzir as aulas, a escolher e usar estratégias de ensino, a organizar as situações de aprendizagem etc. Nessa perspectiva, identificar as fontes do conhecimento profissional para o ensino a partir das perspectivas teórico-metodológicas, nos permite compreender e analisar como os professores universitários organizam as suas práticas. Sendo assim, a partir da literatura da área<sup>25</sup>, discutiremos sobre os saberes<sup>26</sup> que mobilizam o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto da educação superior.

Para Tardif (2014, p. 11), as discussões sobre os saberes que servem de base para o ofício docente, o ensino, está relacionado ao contexto do trabalho docente, à pessoa e à identidade do professor, à sua experiência de vida e história profissional, bem como suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares. Nessa direção, o autor define esses saberes em quatro dimensões, sendo elas: *os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais*.

Sobre os saberes profissionais, Tardif (2014, p. 36) os define como um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor, durante sua formação inicial, entra em contato com as ciências da educação, aprende os saberes pedagógicos, as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.

Os saberes pedagógicos permitem aos docentes tomar decisões sobre as concepções teóricas que irão sustentar as suas práticas educativas. Os professores podem definir as intenções das suas práticas em uma perspectiva teórica. Aqui é importante chamar a atenção que os bacharéis professores desta pesquisa possuem fragilidades e limitações principalmente em relação a esses saberes, já que não tiveram uma formação inicial para a docência, conforme discutido inicialmente neste capítulo.

Já os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, estão vinculados às universidades sob forma de disciplinas. Sobre os saberes curriculares, segundo Tardif (2014, p. 38), os docentes ao longo de suas carreiras devem também apropriar-se dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos pela instituição escolar.

Por fim, os saberes experienciais ou práticos, em que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática docente, desenvolvem seus saberes específicos. Eles são constituídos de suas experiências individuais e coletivas sob a forma de *habitus* e de habilidades

---

<sup>25</sup> Tardif (2014); Zabalza (2004); Cunha (2001); e Pimenta e Anastasiou (2014).

<sup>26</sup> Neste trabalho, entendemos a noção de saber conforme a descrição de Tardif (2014, p. 60): “saber é um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2014, p. 39). O saber experiencial será melhor discutido, no próximo capítulo, a partir da análise dos dados. Identificou-se que os saberes experienciais são fundamentais para orientar e definir a ação docente dos bacharéis professores sujeitos desta pesquisa.

Pimenta e Anastasiou (2014) apresentam também os saberes necessários para o desenvolvimento do ensino universitário. Para as autoras, esses saberes são importantes nos processos de formação docente. São eles:

*os saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe); *os saberes pedagógicos* (o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido e formação do humano); *os saberes didáticos* (tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas); e *os saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem que é modo como nos apropriamos de ser professor em nossa vida) (p. 71, destaque das autoras).

No que diz respeito às habilidades para o desenvolvimento de um bom ensino/uma boa prática, Zabalza (2004, p. 124) apresenta um estudo realizado com professores universitários<sup>27</sup>, no qual sinaliza que o bom ensino é aquele em que os professores possuem afinidades com sua disciplina e desejam passar isso para seus alunos. Esses docentes possuem habilidades para desenvolver materiais de ensino estimulantes e interessantes, além de demonstrarem facilidade para se comunicar com os alunos, ou seja, têm capacidade para explicar o conteúdo de maneira clara. Esses professores universitários demonstram respeito e interesse pelos estudantes, de modo a estimular a autonomia deles e utilizam métodos de ensino e atividades acadêmicas que exigem dos estudantes o envolvimento ativo na aprendizagem, assumindo responsabilidades e trabalhando cooperativamente. Eles possuem ainda visão centrada nos conceitos-chaves e nos erros conceituais dos seus alunos, antes que iniciar um novo conteúdo. Os docentes preocupam-se em dar *feedback* a eles sobre os seus trabalhos, priorizam a aprendizagem dos estudantes e procuram sempre aprender e melhorar o ensino.

Outra contribuição de pesquisa sobre uma boa prática é apresentada por Cunha (2001, p. 164). A autora aborda cinco categorias que definem as habilidades docentes para realizar uma boa prática: organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, trato da matéria de ensino, variação de estímulo e uso da linguagem. As habilidades de cada categoria são definidas pela autora da seguinte maneira:

- Na habilidade de organização do contexto da aula o professor explicita o objetivo do estudo; localiza historicamente o conteúdo; estabelece relações do conteúdo com

<sup>27</sup> Essas características foram descritas a partir de um estudo realizado por Ramdsen (1992) *apud* Zabalza (2004, p. 124).



outras áreas do saber; usa artifícios verbais para apontar questões essenciais; apresenta ou escreve o roteiro da aula; e referencia materiais de consulta;

- Na habilidade de incentivo à participação do aluno os indicadores são: formula perguntas (de natureza exploratória e de natureza encaminhadora); valoriza o diálogo; provoca o aluno para realizar as próprias perguntas; transfere indagações de um aluno para outro ou para toda classe; usa palavras de reforço positivo; aproveita as respostas dos alunos para dar continuidade à aula; ouve as experiências cotidianas dos alunos;
- Na habilidade de tratar a matéria o professor esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível (clareia conceitos, faz analogias, estabelece relação entre causa e efeito, vincula teoria e prática); usa exemplos; utiliza resultados de pesquisa;
- Na habilidade variação de estímulo o professor usa adequadamente recursos audiovisuais; movimenta-se no espaço de ensino; estimula a divergência e a criatividade; preocupa-se em instalar a dúvida;
- Na habilidade do uso da linguagem o professor tem clareza nas explicações através de: uso da terminologia adequada, emprego de voz audível, usa pausas e silêncios, adoção de entonação de voz variada; e senso de humor no trato com os alunos (CUNHA, 2001, p. 164-166).

Porém, Cunha (2001, p. 167) conclui que esse bom professor, definido pelas expectativas dos alunos, pela construção histórica da sociedade e também pela conceituação do próprio professor sobre o seu papel de dever-ser, desenvolve a sua boa prática pedagógica em uma perspectiva de ensino que tem no docente o centro do processo de ensinar e aprender; coloca no professor as condições do melhor ensinar, no sentido de transferir seu próprio conhecimento aos alunos. Sobre essa conclusão a autora esclarece que

Os bons professores desenvolvem um grande número de habilidades de ensino, tais como: fazer perguntas, variar estímulos, relacionar o conteúdo com outras áreas etc. Todavia, não temos ainda bons professores que estejam mais voltados a desenvolver habilidades nos alunos. O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. O bom professor relata e referencia resultados de suas próprias pesquisas, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias, mesmo que de forma simples (CUNHA, 2001, p. 167-168).

Nesse contexto, a literatura da área (CUNHA, 2001; ZABALZA, 2004; PIMENTA E ANASTASIOU, 2014; TARDIF, 2014) aponta os diversos saberes e/ou habilidades que devem estar presentes na ação pedagógica. Assim, entende-se que, por meio da formação pedagógica, é possível que os professores universitários percebam e desenvolvam o seu papel docente, visando uma prática educativa de qualidade, com intuito de colaborar com a aprendizagem dos seus alunos.

#### **1.4 Diálogo com a produção da área: as pesquisas sobre as práticas pedagógicas dos professores universitários**

Com a intenção de dialogar com outras investigações acadêmicas<sup>28</sup> realizadas no ensino superior brasileiro, identifiquei alguns trabalhos com o objeto de estudo mais próximo da discussão da presente pesquisa. O primeiro trabalho levantado foi a tese de doutorado de Renata Innecco Bitencourt de Oliveira Carvalho (2012) intitulada “A prática pedagógica do bacharel da área de comunicação social”. Carvalho (2012) refletiu sobre as tendências da prática pedagógica do bacharel professor do curso de Comunicação Social. Os dados da pesquisa revelaram que a maioria dos professores conduz a sua prática pedagógica com o enfoque na tendência *tecnicista*, demonstrando uma rigidez no controle em sala de aula e nos procedimentos de avaliação sem reflexão. Para a autora, a causa disso pode estar relacionada à falta de formação específica para a docência no ensino superior. Outros dados apresentados na pesquisa de Carvalho (2012) foram: a inadequação dos métodos aos conteúdos, os professores sujeitos da pesquisa realizam suas aulas na abordagem “aula vertical transmissiva expositiva” com o uso de tecnologias, sem diálogo na aula. De acordo com a autora, o professor fala e os alunos se calam, mas não necessariamente escutam. A pesquisa identificou que os alunos demonstravam uma postura predominantemente passiva, ao ficarem em silêncio enquanto o professor falava e a utilização constante de aparelho celular em sala de aula.

Outro trabalho levantado foi a dissertação de Cecília Maria Macedo Dantas (2011) intitulada “O desenvolvimento da docência nas engenharias: um estudo na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)”. Dantas (2011) analisou a percepção dos docentes-engenheiros acerca de sua prática de ensino. Sobre o conceito de “bom professor”, a pesquisa mostrou que, na visão dos docentes, os elementos fundamentais para o exercício do ofício docente são caracterizados pelos seguintes aspectos: ter boa vontade; definir claramente os objetivos das disciplinas; desenvolver uma boa organização do conteúdo; e também o reconhecimento do professor sobre a importância da dimensão política na vida universitária como fator favorável ao exercício da crítica. Já no eixo das estratégias pedagógicas utilizadas

---

<sup>28</sup> Foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O período delimitado foi 2010-2014, dentro do qual encontramos cinco teses e duas dissertações com a temática “Docência no Ensino Superior”. Na busca de trabalhos mais próximos do objeto de estudo desta pesquisa, ao levantar o assunto “prática pedagógica”, encontrou-se 178 trabalhos, dos quais apenas 13 apresentavam um enfoque no ensino superior. Percebe-se que a ênfase das pesquisas sobre “prática pedagógica” está mais voltada para a educação básica. Em se tratando da educação superior, em especial, do “bacharel professor”, o número de trabalhos científicos é ainda mais reduzido. A relação desses trabalhos (teses e dissertações) encontram-se no Apêndice B. O endereço eletrônico da BDTD é: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

pelos docentes-engenheiros, a análise mostrou que os bacharéis professores buscam contextualizar os conteúdos de ensino. Para isso, utilizam a exemplificação dos conteúdos ministrados, buscando uma linguagem mais clara e simples durante as aulas. Os professores apontaram que o trabalho em grupo é estratégia predominante para ensinar, valorizando o uso de recursos audiovisuais. Os docentes discordaram que utilizam apenas as aulas expositivas sem a participação do aluno como metodologia única de ensino.

O terceiro trabalho levantado foi a tese “Docência Universitária: concepções de práticas pedagógicas do professor de educação jurídica”, de Helena Cristina Guimaraes Queiroz Simões (2013). O objetivo central da pesquisa foi conhecer e discutir as concepções de prática pedagógica da docência universitária exercidas nos cursos jurídicos. Simões (2013) identificou que no ensino jurídico a postura que prevalece nos processos de ensino aprendizagem é a abordagem conservadora e o tradicionalismo nas práticas pedagógicas. Apesar dessa constatação, há a ocorrência de professores que desenvolvem uma concepção reflexiva sobre a prática pedagógica. A pesquisa também apontou que os saberes docentes são advindos das experiências, sendo estas uma das fontes de conhecimento para o desenvolvimento da prática educativa. Simões (2013) conclui que os bacharéis professores evidenciam o aluno como sujeito central no processo ensino aprendizagem e revelam uma prática contemporânea baseada em conceitos: relacionar teoria e prática, conscientização do cidadão, diversificação de metodologias e interdisciplinaridade. No entanto, a autora acredita que as declarações dos docentes sobre esses conceitos são apenas “discursos” ou mero desejos, do que efetivamente concretizados na prática pedagógica.

O quarto trabalho levantado foi a dissertação intitulada “Docência na Educação Superior: narrativas de professores bacharéis sobre os dilemas da prática pedagógica”, de Genyvana Cryscia Garcia Carvalho (2013). A pesquisa investigou, a partir das narrativas de professores bacharéis, os dilemas enfrentados no desenvolvimento da prática pedagógica. Carvalho (2013) percebe que alguns fatores existentes na prática pedagógica do professor bacharel, 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. Segundo a autora, ao analisar 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 (CARVALHO, 2013, p. 117). Sobre os dilemas enfrentados no desenvolvimento

da prática pedagógica, objetivo central da pesquisa, os dados revelam que são gerados, principalmente, pela falta de formação pedagógica e pela imprevisibilidade do trabalho docente e estão relacionados aos aspectos didático-pedagógicos, quais sejam: adequação do conteúdo ao tempo da sala de aula, o processo de avaliação dos alunos, o planejamento da aula e a metodologia adequada para ensinar determinados conteúdos e o avanço da tecnologia.

A partir do diálogo com a produção acadêmica da área, percebe-se que as práticas pedagógicas são embasadas por meio de um repertório de *saberes: das áreas de conhecimento, pedagógicos, didáticos e da experiência*. No entanto, devido a não formação pedagógica dos bacharéis professores ou a ausência de políticas de formação docente para o ensino superior, as lacunas e fragilidades no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores universitários ficam evidentes, principalmente nas escolhas didático-metodológicas e no direcionamento do trabalho educativo. Por outro lado, mais uma vez, os saberes da experiência são evidenciados com fundamentais na constituição da docência universitária e no seu fazer. É ao longo do tempo e por meio das experiências que os docentes aprendem a ser professores, organizam e definem o caminho de suas práticas pedagógicas.

Sobre as práticas pedagógicas no ensino superior as pesquisas apresentam convergências sobre as habilidades que os docentes possuem no desenvolvimento de “boas práticas”. Os professores universitários possuem as seguintes habilidades: expõe o conteúdo de forma clara, objetiva e contextualizada; estimula a participação do aluno, considera esse aluno como sujeito ativo e participativo e estimula a dúvida; e o professor possui capacidade crítica reflexiva sobre o processo educativo. Por fim, percebe-se que os saberes mobilizados no desenvolvimento das “boas práticas pedagógicas” focalizam o aluno e o conteúdo, como dimensões principais.

No próximo capítulo, serão apresentados os dados e a análise da presente pesquisa, buscando compreender como os bacharéis professores desenvolvem “boas práticas pedagógicas”, mesmo sem possuírem formação pedagógica.

## CAPÍTULO II

### A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DAS “BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” DOS BACHARÉIS PROFESSORES

A partir da questão central da pesquisa “como bacharéis professores desenvolvem ‘boas práticas pedagógicas’, mesmo sem uma preparação específica para a docência”, duas categorias de análise entram em cena: a primeira é a formação, considerando a trajetória profissional e a carreira docente como percurso para a aprendizagem da docência. A segunda categoria é a prática pedagógica do bacharel professor, buscando identificar as concepções e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das “boas práticas” e os desafios surgidos durante o exercício do magistério.

O objetivo deste capítulo é analisar essas duas categorias mencionadas no parágrafo anterior. Em um primeiro momento, realizar-se-á a análise da trajetória profissional e da carreira docente<sup>29</sup> dos sujeitos da pesquisa. A intenção é evidenciar os elementos que explicam a trajetória acadêmica e profissional, os motivos para a escolha da docência e as fontes de construção/aquisição da aprendizagem docente e a sua (trans)formação a partir dos diversos meios.

É importante ressaltar que a análise da trajetória profissional e da carreira de bacharéis professores sem formação específica para exercerem a docência no ensino superior é um fio condutor para se compreenderem os aspectos que constituem o desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas”. De acordo com Diniz-Pereira (2011, p. 24), “as discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcado pela incerteza e brevidade de suas ações”. O autor afirma que o “professor tem sido visto como um profissional que reflete, questiona e investiga a sua prática pedagógica cotidiana”.

Em um segundo momento, apresentar-se-á a análise das práticas pedagógicas dos bacharéis professores. Inicialmente, o propósito é compreender o que os docentes concebem como “boas práticas pedagógicas”. Em seguida, serão examinadas as formas de desenvolvimento das práticas pedagógicas de cada um dos professores participantes desta

---

<sup>29</sup> O estudo da carreira procede, tanto na análise da posição ocupada pelos indivíduos num dado momento do tempo quanto da sua trajetória ocupacional. Na medida em que procura levar em consideração as interações entre os indivíduos e as realidades sociais representadas pelas ocupações, a análise da carreira deve apoiar-se no estudo de dois tipos de fenômenos interligados: a institucionalização da carreira e a sua representação subjetiva entre os atores (TARDIFF, 2002, p. 79-80).

pesquisa e, por fim, os desafios que surgem no cotidiano do exercício da docência. Para essas análises, utilizar-se-ão os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e de observações das aulas desses professores.

## 2.1 A trajetória profissional e a carreira docente: quem são os bacharéis professores?

### Como aprendem a ensinar?

A intenção aqui é apresentar uma caracterização dos sujeitos que participaram desta pesquisa, o que possibilitará conhecer e analisar elementos da sua trajetória pessoal, profissional, a carreira docente e outros espaços/contextos, que, de algum modo, se entrelaçam com a sua aprendizagem docente e com o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Apresentamos, a seguir, um quadro com um resumo dos dados que identificam cada um desses sujeitos.

**Quadro 1** – Caracterização dos bacharéis professores sujeitos da pesquisa

Nome <sup>30</sup>	Formação	Titulação	Tempo de docência	Idade (anos)	Regime de trabalho	Exerce outra função	Curso que leciona
Ana	Direito	Especialista	15 anos	56	40h	Sim	Direito
Carlos	Agronomia	Doutor	28 anos	52	DE	Não	Agronomia Engenharia Florestal
Pedro	Veterinário	Doutor	30 anos	56	DE	Não	Agronomia
Maria	Administração	Doutora	16 anos	43	DE	Não	Administração

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos da pesquisa

Conforme apresentado na Introdução desta dissertação, os docentes participantes da pesquisa foram escolhidos a partir de um mapeamento voltado para identificar os professores reconhecidos pela comunidade acadêmica por suas “boas práticas pedagógicas”. A partir do quadro acima, o primeiro aspecto que chama atenção é o tempo da docência. Os bacharéis professores participantes desta investigação acadêmica possuem mais de 15 (quinze) anos na docência, um tempo de experiência significativo.

<sup>30</sup> São utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos professores.

O tempo é um fator importante na consolidação dos saberes que servem de base ao trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 102). Nesse sentido, “a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática” (TARDIF, 2014, p. 107). Dessa forma, Tardif (2014) faz a seguinte reflexão:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (p. 56).

Os dados apresentados no Quadro 1 nos ajudam a compreender que os professores aprenderam com o tempo, no exercício da prática docente, desenvolvendo um *saber experiencial*<sup>31</sup>. Ou seja, a partir do tempo de atuação, com o exercício das funções e na prática da profissão docente, os saberes experienciais são desenvolvidos. Os professores incorporam as experiências individuais e coletivas sob a forma de *habitus* (certas aquisições adquiridas na e pela prática real) e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Esses saberes não estão sistematizados em teorias, são saberes práticos, no qual, os docentes interpretam, compreendem e orientam a sua profissão e sua prática cotidiana (TARDIF, 2014). Assim, para o autor:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho (TARDIF, 2014, p. 70).

De acordo com os estudos sobre os ciclos de vida profissional de professores do ensino superior<sup>32</sup>, a carreira docente está dividida em três fases, considerando o tempo de experiência: anos iniciais (0-5 anos); anos intermediários (6-15 anos); e anos finais (16 anos em diante).

---

<sup>31</sup> É um saber heterogêneo, que mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho. Segundo Tardif (2014, p. 109), essa é uma das características do saber experiencial.

<sup>32</sup> Trata-se de um projeto de pesquisa sob responsabilidade das pesquisadoras ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (UFSM), BOLZAN, Dóris Pires Vargas (UFSM) e GIORDANI, Estela Maris (UFSM), financiado pela CNPq. A pesquisa tem por finalidade investigar os ciclos de vida profissional dos professores do ensino superior, buscando compreender como se constituem ao longo da carreira (trajetória docente). Os achados iniciais da pesquisa foram publicados na 30ª Reunião da Anped em 2007, o artigo está disponível no link <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3213--Int.pdf>>.

Sendo assim, entre os docentes participantes desta pesquisa, três encontram-se na fase intitulada “anos finais” e uma nos chamados “anos intermediários”.

Na fase intitulada “anos finais”, existe uma consciência da docência, ou seja, os professores estão mais voltados para as necessidades dos alunos e o conteúdo não parece ser o fator mais importante. O amadurecimento profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira parecem ser o elemento distintivo dessa fase. As atividades desenvolvidas pelos professores buscam orientar e preparar seus alunos para o mundo do trabalho, estando alicerçadas não só nos conhecimentos, saberes e fazeres, como também nas relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica que a atividade docente não se respalda somente na dimensão técnica, sobressaindo-se também a dimensão das relações interpessoais (ISAIA; BOLZAN e GIORDANI, 2007, p. 6).

Como se pode observar no Quadro 1, em relação à formação acadêmica, existe, entre os participantes desta pesquisa, uma diversidade de cursos e áreas de conhecimento. Esse aspecto provavelmente, contribui para as diferenças nas concepções que sustentam as práticas pedagógicas e os modos de organizar/conduzir a aula dos bacharéis professores. Observa-se também que a maioria dos docentes possui a titulação de doutor; apenas uma professora é especialista. No que diz respeito ao regime de trabalho, somente uma docente não possui dedicação exclusiva, aliás, trata-se da mesma professora com titulação de especialista. Quanto à faixa etária dos docentes, esta compreende-se entre 43 e 56 anos de idade.

O regime de trabalho de dedicação exclusiva, possivelmente, permite ao docente uma condição mais favorável para o desenvolvimento de sua atividade de ensino. No entanto, ele gera também a necessidade de conciliação do ensino com outras atividades dentro da academia, principalmente, o envolvimento com a pesquisa, a extensão e as atividades administrativas. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 124), o tempo integral torna mais viável a efetivação das três funções básicas da universidade: a pesquisa, o ensino e a extensão. Essas atividades devem integrar-se aos fins propostos no projeto político-pedagógico institucional em que o ensino é parte fundamental.

Outros aspectos relacionados à trajetória profissional e à carreira docente serão apresentados por meio da descrição do perfil de cada professor participante da pesquisa. Essas características foram levantadas a partir da entrevista e complementadas com as observações das práticas pedagógicas em sala de aula. A intenção foi perceber individualmente cada sujeito participante desta investigação acadêmica, enfatizando sua singularidade e compreendendo os elementos constitutivos para o desenvolvimento da sua aprendizagem docente e, conseqüentemente, das suas “boas práticas”, mesmo sem possuírem formação pedagógica.



## A Professora Ana

Ana tem 56 anos, é bacharel em Direito e especialista em Direitos Emergentes pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, a Professora Ana está em dois espaços de atuação profissional: o magistério do ensino superior e a Defensoria Pública do Estado da Bahia. Ela atua há 15 (quinze) anos como docente e possui bastante experiência profissional em sua área de formação, tendo trabalhado em diversos espaços da área do Direito. Em relação à atividade profissional fora do magistério, é importante destacar que a escolha da professora foi permeada pelo desejo de “contribuir socialmente”. Na entrevista, a professora enfatizou que: “... *me seduzia profundamente a ideia de ver o operador do direito como transformador social, como aquela pessoa que tivesse a capacidade de alterar positivamente, um aspecto sequer da vida de uma pessoa considerada hipossuficiente*” (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 197), o profissional que inicia a sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem visando a cooperação e o desenvolvimento social terá mais facilidade de atuar e assumir seu papel profissional como docente com essas mesmas características. Isto é diferente daquele que exerce uma função técnica, com a preocupação de atender apenas às demandas normais da sociedade mediante a repetição de soluções já concebidas por outros.

O despertar para a docência, segundo a Professora Ana, aconteceu por meio do contato e da convivência com alguns professores durante o curso de especialização. Sobre esse fato, ela relatou:

*[...] o contato com os professores da pós-graduação foi de uma importância enorme, eu me senti muito mais estimulada a me aventurar também na carreira da docência... tive a oportunidade de ter professores cativantes, nessa experiência da pós-graduação, professores envolventes, estimulantes. Foi, então, que comecei a perceber o quanto a docência pode ser rica, o quanto ela lhe leva a estudar constantemente, a se renovar, a se inquietar. Quando eles, por exemplo, dividiam as experiências deles, as crenças, as teses jurídicas que sempre defenderam e que de repente tiveram que fazer..., fazer novos estudos, entender o direito de forma completamente diferente, aquilo realmente me estimulou muito, eu me espelhei* (Professora Ana, entrevista realizada 12/06/2015).

Ana revelou ainda que tornar-se professora era um sonho reprimido. Ela acreditava que não tinha habilidades para a docência, devido a sua timidez. No entanto, ela disse que essa

timidez foi superada com o desenvolvimento de algumas atividades em seu trabalho na Defensoria Pública, tais como palestras, entrevistas e reuniões na comunidade.

Para ingressar na carreira docente, Ana aguardou a oportunidade do concurso público na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, ocorrido no ano 2000, no qual foi aprovada para a disciplina Processo Civil. Os primeiros passos no cenário universitário foram carregados pela insegurança e pelo medo. Para superação dessas dificuldades iniciais, a professora valeu-se das seguintes estratégias: leitura de livros da área de educação; instituição do princípio da aula dialogada; definição de que o planejamento da disciplina deveria ser compartilhado com os alunos; a não repetição de modelos da docência considerados equivocados; criação de um instrumento de avaliação da prática docente. Em relação à esta última estratégia, a professora Ana explicou que a necessidade de avaliar a própria prática surgiu após ela detectar um certo insucesso dos alunos nos primeiros exames:

*[...] foi exatamente na prova objetiva onde foi possível detectar um certo insucesso ou um certo fracasso. Nas questões subjetivas dissertativas, todos conseguiram tirar uma pontuação mais alta, mais elevada. E aí eu pensei o seguinte: “Bom, eu preciso estabelecer com esses alunos um diálogo mais direto, mais democrático e verdadeiro”. Aí disponibilizei para eles um formulário para que eles me avaliassem, avaliasse a sala, as disciplinas, o conteúdo, as provas, o nível de conhecimento do professor, e que eles pudessem falar inclusive sobre os objetivos profissionais, o futuro, a expectativa profissional. Elaborei um pequeno formulário e fiz o que eu chamei de pesquisa, pedi que eles respondessem e não precisavam se identificar, com oportunidade inclusive de fazerem críticas, sugestões, etc... eu costumo chamar esse formulário de “termômetro”. É a partir dele que eu vou mudar minha prática, vou me reinventar... ou vou continuar, ou me aprimorar (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).*

Por meio desse retorno que ela recebe dos alunos, Ana faz uma reflexão sistemática sobre a sua prática pedagógica. Essa iniciativa da professora se aproxima daquilo que se discute nos estudos sobre o professor reflexivo e a pesquisa-ação<sup>33</sup>. Como explica Zeichner (1993, p. 17), “o processo de compreender e melhorar o método de ensino deve começar com uma reflexão sobre a sua própria experiência [...]”. Nesse sentido, pesquisar a própria prática revela o desenvolvimento da profissionalidade docente. Por intermédio dessa ação de “rever a própria prática, o debruçar-se e refletir sobre a prática em sala de aula demonstra uma ação profissional

<sup>33</sup> “Por meio da pesquisa-ação, as pessoas podem vir a entender suas práticas sociais e educacionais de uma maneira mais rica ao localizarem suas práticas, o mais concreta e precisamente possível, nas circunstâncias materiais, sociais e históricas específicas, dentro das quais essas práticas são produzidas, desenvolvidas e onde evoluem – para que suas práticas reais tornem-se acessíveis à reflexão, discussão e reconstrução enquanto produtos de circunstâncias passadas, que são capazes de serem modificadas rumo a circunstâncias presentes e futuras[...] Os praticantes de pesquisa-ação procuram entender suas próprias práticas específicas quando elas emergem em suas próprias circunstâncias específicas, sem reduzi-las ao fantasmagórico status do geral, do abstrato e do irreal – ou, talvez se deva dizer, do irreal” (KEMMIS e WILKINSON, 2011, p. 45).

competente, diferente de uma ação resultante de uma ocupação, emprego ou ‘bico’” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 196).

Na universidade, a Professora Ana exerce somente a atividade de ensino, não tendo atuado em atividade administrativa, de pesquisa e de extensão. Entretanto, ela considera importante tais atividades, embora não as realiza por “falta de tempo”. A Professora Ana é constantemente homenageada pelos alunos. Para ela, esse reconhecimento da comunidade acadêmica a estimula a firmar o compromisso docente e ético com os alunos. Sobre esse aspecto, a professora revelou algo muito preocupante:

*Eu percebo, no ensino público, que aquele professor que é cumpridor das suas obrigações minimamente, ele é guindado a essa condição de especial, infelizmente, e ainda digo mais, essa não é uma realidade só no ensino público, é também do serviço público em geral. Não há nada de especial, como eu diria extraordinário, na minha condição de professor que me leve a estar sempre com meu nome contemplado nos convites, enfim, nas homenagens, etc., não é, gostaria muito que fosse, não é. A questão é que nós vivemos o ensino público deficitário, então, aquele professor que busca fugir um pouco dessa realidade banalizada ele tende a ser considerado como um professor mais dedicado, mais talentoso, enfim, é uma grande inversão sabe, infelizmente (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).*

Sobre as atividades profissionais exercidas fora do magistério e a relação destas com a prática pedagógica, a professora também enfatizou que

*[...] a experiência daqui do meu trabalho eu compartilho na medida do possível com os meus alunos, dentro da perspectiva processual. Então, eu costumo levar algumas situações práticas, que vão ser discutidas em sala de aula... acho que isso também é positivo, me parece que os alunos gostam desse tipo de atividade (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).*

Nas aulas observadas, a professora passou segurança e demonstrou clareza nas explicações, sendo notório o domínio do conteúdo e da classe. A turma participava das aulas e, quando necessário, alguns alunos tiravam dúvidas. Ana demonstrava ser muito próxima dos alunos, buscava instigar a participação de todos, escutava atentamente e esclarecia as dúvidas à medida que estas surgiam. Ainda sobre o seu perfil e a postura em sala de aula, a professora enfatizou durante a entrevista que:

*[...] meu perfil de professora é exigente, sou exigente, sou aquele professor que chega no horário, que dá aula até o final, que é avaliação de três unidades com provas, não costumo passar trabalhos, costumo realizar estudos de caso em sala de aula, justamente para ver se consigo despertar no aluno a ideia de que aquela disciplina teórica, aparentemente tão desinteressante, é extremamente útil para que ele possa aplicar o direito de família, o direito do consumidor, o direito tributário. Então, esse é meu grande desafio, seduzir esse aluno pra que ele tenha um olhar de maior*

*interesse com a minha disciplina, essa é a minha grande dificuldade* (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).

Percebi, por meio das observações em sala de aula, o empenho da professora em realizar uma boa prática pedagógica. O diálogo era presente e a intenção de centrar o processo de aprendizagem nos alunos também era evidente. Na entrevista, a professora demonstrou um compromisso moral na realização do seu trabalho, tanto no magistério, quanto fora dele. Segundo Contreras (2002), o aspecto moral do ensino está ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. A preocupação e o cuidado com o bem-estar do aluno obedecem a um compromisso com a ética da profissão, mediante o estabelecimento de vínculos nas relações afetivas. O autor reforça, “sentir-se comprometido ou ‘obrigado’ moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso” (CONTRERAS, 2002, p. 77). Esse compromisso ético com a profissão é enfatizado na fala da Professora Ana:

*Eu não aprendi a ser professora, eu não aprendi portanto a ensinar, mas eu me sinto apta a descobrir isso. Como é que se ensina? Quando eu olho para cada aluno meu que tá ali sentado, aguardando algum tipo de benefício, seja pra vida pessoal, seja pra vida profissional, eu tenho essa obrigação de entregar a ele alguma coisa que seja proveitosa pra sua vida. Estando numa Universidade Pública é aí que a responsabilidade minha aumenta* (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).

Por meio dessa fala é possível constatar também a preocupação da professora com os alunos, em relação ao desenvolvimento deles como pessoas e profissionais, bem como a capacidade da docente de se colocar como aprendiz do magistério e, finalmente, essa aprendizagem como um caminho de novas descobertas.

## **O Professor Carlos**

Carlos tem 52 anos, é bacharel em Engenharia Agrônoma, doutor em Agronomia/Fisiologia Vegetal pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e possui 28 (vinte e oito) anos na carreira docente. O professor disse que a motivação para escolha do curso de Agronomia tem uma relação com o seu pai. Inicialmente, ele pretendia trabalhar e acompanhar seu pai nas atividades da fazenda da família, no ramo da cafeicultura. Porém, no percurso da graduação, outros interesses foram surgindo, notadamente o desejo de trabalhar em um centro de pesquisa.

Tão logo se graduou, Carlos trabalhou três anos com o pai e em outras fazendas da região, por meio de assistência técnica. Em 1987, surgiu o concurso para professor da UESB, o que representou, para ele, a oportunidade de estabilidade profissional. O professor relatou que, além da estabilidade, trabalhar na universidade permitiria também a atualização de seus conhecimentos, mantendo a continuidade da sua formação. Outra questão era a possibilidade de trabalhar em laboratórios, atividade com que sempre se identificou.

Em relação ao início da docência no ensino superior, Carlos apontou algumas dificuldades enfrentadas: “... *não existia muita clareza de como que era preparar a aula... Eu não dispunha de grande conteúdo bibliográfico, que me desse um suporte teórico significativo; tinha receio de não corresponder às expectativas das pessoas*” (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015).

De modo geral, os aspectos que mais marcaram as primeiras experiências docentes dos entrevistados desta pesquisa são de ordem didático-pedagógico que, compreensivelmente, se relacionam também a questões emocionais, por exemplo, a questão da insegurança, do medo, “*do receio de não corresponder às expectativas...*”. À medida que o professor não detém o conhecimento (didático-pedagógico) de como preparar uma aula, ele estará inseguro ou “sem preparação” para conduzir o processo de aprendizagem de seus alunos. Daí a necessidade do desenvolvimento dos saberes pedagógicos, principalmente, para esses professores que não tiveram uma formação inicial docente. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 86), “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática”. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, pois, existe uma dependência da teoria em relação à prática. Ainda sobre o início da carreira e da construção da identidade docente, o professor ponderou o seguinte:

[...] *Eu não sabia ainda se eu tinha vocação para ser professor, ainda não sabia... No começo, trabalhar como professor tudo era uma novidade, porque eu nunca tinha imaginado que seria professor... não tive formação de licenciatura com toda aquela discussão teórica sobre a didática, sobre a relação ensino-aprendizagem, nada, não tinha nada. Então, era a tentativa errando/acertando, no começo era mais errando do que acertando, depois você vai mudando a relação...* (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015).

A partir dessa fala, evidenciam-se dois elementos relacionados à identidade e à aprendizagem docente: a vocação e a necessidade da formação pedagógica. O professor menciona a “vocação” como algo necessário para exercer a função docente. Culturalmente, esse termo é bastante usado para justificar a escolha da docência, muitas vezes, com a conotação da docência como um sacerdócio, uma missão. A palavra “vocação”, segundo o Dicionário

Aurélio da Língua Portuguesa, significa: “ato de chamar; escolha, predestinação; tendência, pendor; talento, aptidão” (FERREIRA, 2001, p. 756). Para Lenger (2011, p. 21) “o professor assume esse discurso religioso ou secular na procura do próprio sentido social de suas vidas. O professor quer entender a sua relevância social, quer entender o que é ser professor ou professora para a sociedade”. Para além da vocação, o Professor Carlos destaca a questão da ausência da licenciatura, ou seja, a falta de conhecimentos pedagógicos adquiridos na formação específica do magistério. Nessa direção, percebe-se que o professor reconheceu que para o exercício da profissão não basta apenas ter “dom” ou “vocação”, é necessário também conhecimentos teóricos e técnicos para a ação docente. De acordo com Fanfani (2005),

quem faz algo por vocação meramente obedece um chamado (este é o sentido etimológico), atua como uma predisposição natural. No entanto, uma atividade profissional tem propósitos, necessita de uma escolha racional, que requer a execução de uma série de conhecimento técnico que são apropriados por meio de um processo de formação específica (FANFANI, 2005, p. 265, tradução livre).

Desse modo, consideramos que a ausência da aludida formação fez com que a aprendizagem da docência tenha se desenvolvido apenas por meio da prática, das experiências, bem como por intermédio de erros e acertos. Outro ponto que merece destaque na trajetória profissional de Carlos é a sua atuação como docente na educação básica, durante quatro anos. Após o retorno do mestrado, o professor aceitou o convite para ministrar aulas de química no ensino médio em uma escola particular. Sobre essa experiência, o professor relatou o seguinte:

*Acho que foi a grande escola para que eu adquirisse alguma didática de ensino, coisa que eu não tive durante a graduação... aprendi uma coisa que eu acho importante que é, na abordagem de qualquer assunto, durante as aulas, você tem que descobrir qual é a linguagem que consegue encantar as pessoas, elas precisam se interessar por aquilo que você está falando, não é uma palestra que você está ministrando, a aula não é apenas aquele tempo em que o professor fica descarregando conhecimento... (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015).*

O Professor Carlos possui também um grande repertório de experiências nas atividades acadêmicas administrativas e de pesquisa. Ele revelou que a atividade de extensão é aquela com que possui menos afinidade e que a pesquisa é a atividade que mais o realiza. Para Carlos, “... orientar é uma experiência fantástica, tenho maior prazer de fazer isso porque é o exercício da visão crítica sobre o trabalho de pesquisa. Isso melhorou a minha abordagem crítica durante as aulas, enriquece a atividade de ensino”. (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015). O professor enfatizou também que as experiências nas funções administrativas foram a base para sua “conscientização político-acadêmica”. Na opinião dele, essas atividades

se estreitam positivamente com o ensino, pois colaboram com o despertar da visão crítica dos estudantes. Sobre esse aspecto, ele esclareceu:

*As atividades administrativas ou sindicais envolvem muita discussão política. É inevitável que essas coisas tenham algum reflexo sobre a minha atividade como professor, eu aproveito o espaço da sala de aula para fazer uma discussão política sobre todas as questões que envolvem a vida dos estudantes e professores dentro da Instituição (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015).*

Como explica Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89), à medida que o professor desenvolve uma consciência sobre a própria prática docente, ampliando a noção sobre a universidade como todo, ele constrói conhecimentos teóricos e críticos sobre o contexto educacional, consequentemente, isso promove a transformação das práticas docentes.

Nas aulas do Professor Carlos, conforme pude observar durante a pesquisa, é visível uma preocupação dele com a aprendizagem dos alunos. Insistentemente, o professor perguntava aos alunos se estavam compreendendo o assunto. A relação de respeito e de proximidade com seus alunos é um elemento primordial na realização do seu trabalho. Carlos revelou que:

*[...] sempre tive uma relação muito próxima com os alunos, desde o começo, acho que no começo era até mais porque a idade era parecida com a deles, agora a diferença vai crescendo... essa proximidade com os alunos, com o tempo me levou a perceber que a melhor maneira de ministrar uma aula é como se estivesse batendo papo com as pessoas (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015).*

O momento de compartilhar sobre as pesquisas desenvolvidas e orientadas por ele era algo presente nas aulas. Essa era uma maneira de exemplificar o conteúdo abordado, ou seja, uma estratégia utilizada no processo de ensino-aprendizagem. O Professor Carlos apresentava uma postura firme, bom tom de voz e possuía uma forma segura e tranquila de conduzir as aulas.

### **O Professor Pedro**

Pedro é bacharel em Medicina Veterinária, doutor em Ciências Veterinárias pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e atua há 30 anos como docente da UESB. A sua trajetória profissional é marcada, principalmente, pela docência; as experiências como médico veterinário foram poucas, limitadas ao treinamento após a conclusão do curso. Pedro lembra que a decisão para ingressar na carreira docente ocorreu no ano de 1985, após uma conversa informal com uma colega que disse que ele teria habilidades para a docência e que deveria fazer o concurso da UESB. Sobre a escolha em ser professor, ele revelou o seguinte: “*acho que eu*

*tinha uma certa aptidão natural para ser professor, apesar de não ter nenhuma formação na área... acho que foi uma coisa meio natural”* (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015). Aqui, mais uma vez, a identidade docente é vista como uma vocação ou um dom. De acordo com Fanfani (2005), durante a segunda metade do século XIX, a vocação era a base mais segura para um bom desempenho na escola. Dessa maneira, a identidade docente era compreendida como uma vocação, a atividade docente carregava a ideia do ensino como um “presente” e o trabalho docente era encarado como uma predisposição natural e inata.

Como aconteceu com outros participantes desta pesquisa, o início da carreira docente do Professor Pedro também foi marcado pela insegurança e pelo despreparo. Sendo muito jovem à época, esse professor avaliou tal circunstância como um “fator complicador”, pois os alunos tinham quase a sua idade, não estando ele, diante disso, preparado para assumir uma função tão importante. Sobre esse aspecto, o professor comentou: *“eu precisei de um certo tempo para começar a ganhar confiança dos alunos e demonstrar que eu poderia colaborar com alguma coisa para eles”* (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015). Segundo Pedro, as estratégias utilizadas para “ganhar confiança” e colaborar com a aprendizagem dos alunos relacionavam-se ao estudo “excessivo” dos conteúdos. Ao fazer uma reflexão sobre o seu trabalho atualmente, ele relatou o seguinte:

*Eu não tinha as experiências que eu acho que é o que enriquece um pouco as minhas aulas, esse relato das experiências eu não tinha, isso seguramente é uma diferença muito grande. A parte prática eu conseguia fazer sem problema pelo pouco de experiência como veterinário de campo... mas preparar a parte teórica, como chegar em sala de aula era bastante complicado. Então, hoje, eu acho que é uma coisa meio natural e fácil de entender que os anos também vão calejando, vão dando a gente um pouco mais de tranquilidade em sala de aula* (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015).

Mais uma vez, menciona-se a experiência como fonte de aprendizagem da docência. Outras fontes de aprendizagens que merecem destaque foram as experiências como monitor e as participações em eventos científicos. Sobre a atividade de monitoria, Pedro observou: *“a experiência como monitor foi interessante, eu convivia com os alunos, meio que numa função de professor, ajudava o professor a preparar a aula, as partes práticas. Talvez isso tenha ficado no subconsciente como aquela possibilidade de poder ensinar”* (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015). Já sobre os espaços de socialização do conhecimento com seus pares, o professor reforçou:

*Talvez eu tenha utilizado como referência os eventos científicos e os professores a partir do momento em que eu pensei em me tornar professor. Eu passei a ser muito*



*observador de como os professores e os palestrantes se comportavam... que tipo de instrumento eles utilizavam, como é que eles preparavam, por exemplo, o seu PowerPoint para o seu visual, para explicar um determinado assunto... (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015).*

As atividades de pesquisa, extensão e administrativas desenvolvidas na universidade foram também destacadas pelo Professor Pedro para a aprendizagem da docência. Ele afirmou que a pesquisa e a extensão estão mais presentes nas suas atividades cotidianas, deixando revelar uma “paixão especial” pela extensão. O Professor Pedro, desde 1997, desenvolve um projeto de extensão na área de reprodução animal. A finalidade do projeto é disponibilizar informações e serviços aos pequenos produtores de baixa renda. O professor acredita que essas atividades contribuem no desenvolvimento das suas aulas. Para a explicação sobre a relação da atividade de extensão com a prática pedagógica, ele disse:

*Como eu vivo muito dentro das propriedades [rurais], convivendo com os produtores, então eu noto, que a medida que eu estou falando sobre um determinado assunto específico que está lá na minha ementa, no meu conteúdo programático, eu acabo de certa forma adequando aquilo para o que eu acabei de vivenciar na propriedade... Eu acho que essa vivência, essa experiência quase que cotidiana com as dificuldades, com as alegrias e tristezas, com as limitações e a potencialidade da cultura [dos produtores rurais], essa discussão eu trago para dentro da sala de aula. Torna-se uma discussão interessante, deixa de ser uma discussão puramente embasada em informações geradas através de publicações, ela é discutida sim com as publicações, mas também com essa contribuição da vivência do dia a dia (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015).*

Sobre a atividade administrativa, ele afirmou que a assumiu “por imposição” e enfatizou que “*toda vez que um professor assume atividade administrativa, essa responsabilidade traz prejuízos imensos, e eu vou repetir a palavra imenso, na minha opinião, para a qualidade do ensino e para o aprendizado dos alunos*” (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015). Ele disse que vários colegas, ao assumirem cargos administrativos, tiveram que se afastar da sala de aula, o que, em sua opinião, traz prejuízos para o ensino, uma vez que bons profissionais são afastados dessa atividade ou ficam sobrecarregados com as outras demandas de trabalho.

Durante as observações das aulas do Professor Pedro, eram muito presentes o clima de descontração e a proximidade com os estudantes; o professor é muito engraçado! Sobre essa proximidade com os discentes e o clima amigável, o professor comentou: “*... não consigo imaginar um professor passar o seu conhecimento, contribuir com a formação do aluno, sem se tornar de fato amigo dos seus alunos. Não consigo imaginar como é que você pode chegar num aluno e motivá-lo se você não olha pra ele individualmente*” (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015). Pedro demonstrou uma relação muito afetiva com seus alunos. Ele

considera que a relação professor-aluno permeada por afetividade e respeito favorece no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas”. De acordo com Freire (2002, p. 161), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Trata-se, então, de um professor amigo e parceiro dos seus alunos, representando, por essa razão, um processo educativo humano, de convivência harmoniosa com as pessoas, colaborando com o seu processo de busca e crescimento pessoal e profissional.

### **A Professora Maria**

Maria atua como docente há 16 (dezesesseis) anos, é bacharel em Administração e possui titulação de doutora na mesma área, pela Universidade Federal de Lavras. Durante a entrevista, chamou a atenção a descrição de um fato que aconteceu no seu percurso escolar: o momento de optar entre cursar o científico ou o magistério. De acordo com a professora, o magistério, à época, representava uma garantia de obtenção mais rápida de emprego, ao passo que o científico direcionava para carreiras que requisitavam o ingresso no ensino superior, demandando obviamente mais tempo. Diante dessa dúvida, Maria resolveu aproximar-se voluntariamente do trabalho docente para “*saber se era aquilo que queria*”. Em suas palavras,

*[...] fui na primeira e na segunda série e pedi as professoras para ajudá-las... eu me disponibilizei como voluntária, eu queria saber se era aquilo que eu queria... quando eu tinha essa aula vaga, ia para lá e ficava ajudando essa professora, observa a professora dando aula, ela me dava o caderno para eu corrigir, eu ajudava os alunos e achava aquilo muito agradável (Professora Maria, entrevista em 29/05/2015).*

Apesar dessa aparente identificação com o trabalho docente, ela optou por fazer o científico. Maria concluiu seus estudos e prestou vestibular para o curso de Administração. Na graduação, ela começou a direcionar a sua carreira para funções públicas, dando início a jornadas de estudos para concurso público, na busca da estabilidade profissional. Assim, próximo à conclusão da graduação, foi aprovada em um concurso federal, na área de segurança pública. Entretanto, por não ter se identificado com a atividade, após quatro anos no exercício da função, ela pediu exoneração. A Professora Maria decidiu trabalhar em atividades correlatas à sua área de formação. Ela trabalhou por um tempo no SEBRAE, prestou concurso para técnico administrativo da UESB, onde atuou por alguns anos como técnica.

No período em que trabalhou como técnica administrativa na Universidade, surgiram oportunidades de atuação em atividades práticas de ensino: ela substituiu uma professora em

uma aula e recebeu um convite para ministrar um curso de cooperativismo; uma atividade de extensão promovida pela Instituição. Sobre esses momentos, a Professora Maria comentou: “*foi aí que despertei para docência, me deram oportunidades, me empenhei e percebi que eu tinha o perfil... Quando percebi que poderia ter aquilo como fonte de renda e sentir prazer, não tive dúvidas, foi questão de tempo*” (Professora Maria, entrevista realizada em 29/05/2015). Maria aguardou uma oportunidade para ingressar no magistério superior e o fez, inicialmente como professora substituta, e, em seguida, como efetiva, após ter sido aprovada em novo concurso público.

Sobre o início da docência, a professora recorda que, para a organização das suas aulas, utilizou as experiências vivenciadas nos cursos do SEBRAE. Ela ressaltou que sempre observava a forma das apresentações dos palestrantes, começando a internalizar algumas das práticas em suas aulas, como, por exemplo, dinâmicas de grupo, o trabalho em equipe, *flip-chart* e o trabalho individual. Segundo ela, as primeiras homenagens das turmas representaram um fato marcante, pois tratava-se de momentos de reconhecimento do trabalho desenvolvido. A par disso, a professora faz uma reflexão sobre esses instantes iniciais da carreira:

*Quando você é muito jovem, recém-ingressante na área, você quer mostrar serviço, tem medo das perguntas. À medida que a gente vai tornando mais madura, faz um mestrado, um doutorado, vai se dando conta que não é nada, que sabe menos ainda. Hoje eu vou para sala de aula e se os alunos apresentarem interrogações, vou conseguir lhes dar com muita tranquilidade, coisas que há dez, quinze anos atrás eu não conseguia, eu ia querer responder, agora eu sei que não preciso responder, isso eu ganhei com o tempo...* (Professora Maria, entrevista realizada em 29/05/2015).

De acordo com Zeichner (1993, p. 32), a reflexão é um instrumento de mediação da ação, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática. A reflexão, como uma experiência de reconstrução, é uma forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática. A Professora Maria acredita que a sua aprendizagem docente relaciona-se às suas vivências e ao tempo de atuação, ou seja, as experiências desenvolvidas durante a sua trajetória no ensino superior e em outros contextos de atuação foram responsáveis pela constituição da sua docência. Nesse sentido, a professora apontou também algumas estratégias de ensino desenvolvidas por ela:

*Eu sempre tive uma preocupação de buscar uma forma mais simplificada de tratar os assuntos, sempre tentei traduzir e esmiuçar [os conteúdos] para os alunos... esmiuçar e trazer para o campo prático... fazia visitas [técnicas] e propunha a fazer diagnósticos, tentava levá-los a perceber: “olha esse conteúdo que você está vendo aqui não é só para enfeitar, isso é para ser aplicado, vamos tentar aplicar?” Então, fui desenvolvendo essa competência, essa habilidade com o passar do tempo* (Professora Maria, entrevista realizada em 29/05/2015).

As atividades de pesquisa, extensão e administrativa foram também vivenciadas pela professora na academia, dentre as quais, ela afirmou ter uma preferência pela atividade de pesquisa. Na opinião da docente, atualmente, é mais fácil articular as suas experiências na pesquisa com suas atividades em sala de aula, devido à disciplina que ministra, o Estágio Supervisionado. A Professora Maria demonstrou praticidade durante suas aulas e mostrou-se sempre atenta à aprendizagem dos alunos, levando-os a compreender de forma clara e objetiva os conteúdos trabalhados em sala de aula.

## **2.2 Os pontos de convergências e a relação com o desenvolvimento da prática pedagógica**

A partir dos relatos dos professores participantes desta pesquisa sobre as suas trajetórias acadêmicas e profissionais, identificamos alguns pontos de convergências relativos à carreira e à aprendizagem da docência. Nas questões que se referem à escolha do magistério superior, eles levantaram os seguintes motivos: o contato com outros professores do ensino superior que despertaram neles o interesse para a profissão; as experiências práticas de ensino vivenciadas na universidade; a possibilidade da estabilidade profissional; a ideia da constante atualização dos conhecimentos em serviço; as crenças sobre o dom e a vocação ou “aptidão natural para ensinar”.

Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79), os professores universitários iniciam à docência com diversas e variadas experiências sobre o que é ser professor. Essas experiências foram obtidas como alunos de diferentes professores ao longo da sua vida escolar, o que possivelmente, possibilita classificar quais eram os bons professores e as “boas práticas pedagógicas”. Aprendem também a ser professores por intermédio das experiências de outros professores, colegas ou membros da família, por meio da socialização de informações e/ou observação da prática docente. De acordo com Tardif (2014, p. 64), “os saberes dos professores provêm também de lugares sociais anteriores a sua carreira docente ou situados fora do seu trabalho cotidiano.” Isso explica a situação das professoras Ana e Maria, antes do adentrarem à carreira docente. As duas tiveram experiências importantes nas respectivas áreas de formação profissional.

Um dado significativo que merece destaque foi o que ocorreu na trajetória acadêmica e profissional dos professores Carlos, Pedro e Maria: as experiências no exercício do magistério em outras modalidades de ensino. O Professor Carlos trabalhou no ensino médio durante quatro anos, Pedro foi monitor de uma disciplina durante a sua graduação e Maria realizou uma espécie

de “observação da prática pedagógica de professoras da educação básica”, durante o seu percurso de escolha entre o magistério ou o científico.

Essas experiências, sem dúvida, contribuíram para a construção de um repertório de saberes responsáveis pelo desenvolvimento de uma aprendizagem docente diferenciada, com destaque para as vivências dos professores Carlos e Maria, no magistério da educação básica. Nas palavras do Professor Carlos, essa experiência “*foi a grande escola para que eu adquirisse alguma didática de ensino*”. Tardif (2014) sinaliza que o relacionamento de pessoas que praticam o mesmo ofício desencadeia um verdadeiro processo de formação, no qual, o “aprendiz” aprende, durante um período, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho do profissional mais experiente. Nesse ponto, é importante ressaltar que esses professores observaram e aprenderam conhecimentos pedagógicos com pessoas que detinham uma formação teórica para o exercício do magistério.

Percebe-se também que o início da carreira docente de todos os professores entrevistados foi marcado por sentimentos de medo, de insegurança e de despreparo. A partir da análise das falas dos sujeitos, nota-se o quão a aprendizagem docente desenvolveu-se por meio de tentativas, ou seja, de erros e acertos. Os professores revelaram que as várias estratégias para exercer a docência, aprenderam na prática, com o tempo, por meio da experiência, caminhando e descobrindo, ou por intermédio do seu próprio fazer pedagógico. Como explica Tardif (2014, p. 84), é na chamada “fase de exploração”, no período de um a três anos, que o professor inicia a profissão por meio de tentativas e erros. Nesta fase, ele sente a necessidade de ser aceito em seu círculo profissional – pelos alunos, bem como pelos colegas – e experimenta diferentes papéis. Esta fase também pode representar, para alguns professores, um período estimulante, um momento de busca de superação das fragilidades. Acredita-se que a fase inicial da carreira simbolizou para os docentes entrevistados um momento de superação, em que se buscou minimizar as fragilidades e lacunas causadas pela ausência de formação pedagógica. Para isso, foram necessários o estudo profundo dos conteúdos, a leitura de livros da área de educação, a não repetição de modelos da docência considerados equivocados, entre outras estratégias.

Conforme apresentado no Capítulo 1, desta pesquisa, intitulado “Docência no Ensino Superior: uma breve reflexão sobre a formação docente e a prática pedagógica do bacharel professor”, o professor no início da docência transita do papel de aluno para o papel de profissional e nesse processo ocorrem as primeiras aprendizagens docentes. Essa passagem inicial pode ser vista por alguns como um momento extremamente penoso e para outros pode significar um momento prazeroso e saudável (BEHRENS, 1996). Diante dessa constatação,

mais uma vez, evidencia-se a necessidade de espaços e/ou momentos na Instituição que desenvolvam a formação continuada ou atividades que busquem ajudar o professor nesse processo de construção da identidade docente.

A ideia da docência como vocação foi evidenciada somente nas falas de Carlos e Pedro. Estes professores adentraram na docência muito jovens e recém formados. Portanto, suas trajetórias profissionais foram marcadas, basicamente, pelas atividades desenvolvidas no âmbito do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão). Para Fanfani (2005), a ideia da vocação e profissão, sob o ponto de vista teórico, por muito tempo, foram compreendidas separadamente e em sentidos opostos. No entanto, essas ideias não prevalecem quando analisadas no mundo das representações e autodefinições dos professores.

Segundo o autor, a discussão sobre vocação e profissão surge na segunda metade do século XIX. Nessa época, houve muitos debates sobre quais seriam as características do professor ideal. De um lado, um grupo defendia que para ser um bom professor o mais importante era a vocação, acreditava-se que para o exercício da docência seria necessário ter uma predisposição natural e um forte compromisso emocional e altruísta com a atividade. Já o segundo grupo, ao advogar a favor das dimensões profissionais para o trabalho docente, insistia que, para ser bom professor, além da vocação, era necessário aprender conhecimentos científicos da área, ou seja, ter uma formação em instituições especializadas (escola normal, universidade, etc.).

No entanto, na pesquisa realizada por Fanfani<sup>34</sup> (2005), os dados revelam que a grande maioria dos professores considera que na sua atividade docente os elementos da vocação e da profissão se relacionam ao mesmo tempo. Nas palavras do autor, “os elementos, logicamente opostos, convivem, mais ou menos, ‘pacificamente’ na prática dos agentes sociais” (FANFANI, 2005, p. 265, tradução livre). Fanfani ainda reforça que,

a prevalência observada desta combinação de elementos vocacionais e profissionais pode ser uma característica marcante do ensino contemporâneo. No entanto, é provável que esta definição traga uma série de tensões e conflitos, devido a coexistência de elementos contraditórios... Parece que essa tensão entre valores associados com a missão e os valores da profissão não tem solução. Sendo assim, precisa ser gerido de acordo com cada período histórico, ambos os componentes são importantes para garantir a qualidade e excelência dos serviços educacionais. Na verdade, quando se trata de serviços envolvendo pessoas, só pode fazer sua lição de casa, se você combinar um forte compromisso ético e emocional no trabalho realizado com os sujeitos (aprendizes), além de buscar a excelência em termos de competência

---

<sup>34</sup> Essa pesquisa encontra-se na obra *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, do autor Emilio Tenti Fanfani, disponível no endereço eletrônico: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144319so.pdf>>.

e domínio do conhecimento especializado (a pedagogia, a didática, etc.) (FANFANI, 2005, p. 267-268, tradução livre).

O autor acredita que redefinir a ideia de vocação, provavelmente, reduziria as tensões presentes nesse debate. “É preciso retirar da vocação algumas conotações que hoje constituem obstáculos para o enriquecimento e a atualização de ensino” (FANFANI, 2005, p. 268). Para o autor, seria necessário abandonar as ideias de vocação com o sentido de uma predisposição inata ou uma consagração social e desinteressada, reconhecendo que essas definições são construções históricas e culturais. Seria interessante redefinir a ideia de vocação presente no ofício docente, envolvendo a ideia de compromisso, de atitude, de responsabilidade e de respeito pelo indivíduo e/ou grupo de aprendizes. “A partir deste ponto de vista, nada se opõe a vocação para a crescente incorporação de um conhecimento técnico-científico para solucionar os problemas de aprendizagem, que são cada vez mais complexos” (FANFANI, 2005, p. 268).

Diante do exposto, acredita-se que o termo vocação foi utilizado pelos bacharéis professores participantes desta pesquisa no sentido de reforçar um compromisso com a educação, um sentimento de pertencimento à profissão e a necessidade destes terem algumas aptidões para exercer a docência, já que, na condição de bacharéis, não possuem embasamentos teóricos-científicos para o exercício do magistério. Nota-se, nas falas de todos os docentes, sujeitos desta pesquisa, um compromisso e uma atitude de respeito com os alunos. A redefinição do sentido de vocação, possivelmente, poderá colaborar com as discussões sobre a profissionalização docente e sobre a importância do desenvolvimento de competências específicas para o exercício docente.

Outro ponto que merece destaque é o instrumento de avaliação da prática pedagógica criado pela Professora Ana. A partir do processo de avaliar e refletir sobre a própria prática pedagógica, ela aprende e aprimora a qualidade do seu trabalho, além de buscar caminhos que favorecem a aprendizagem dos alunos. No entanto, esse trabalho é realizado individualmente; restringe-se a uma ação solitária da professora, deixando de serem obtidos alcances mais satisfatórios, caso fosse desenvolvido coletivamente. Uma outra forma de perceber a reflexão sobre a prática acontece quando os professores referem-se ao desenvolvimento de sua aprendizagem docente e da prática pedagógica. Os professores entrevistados utilizaram os conhecimentos adquiridos em experiências passadas para desenvolver novas práticas de ensino, ou seja, realizaram uma avaliação/reflexão sobre a prática. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014),

O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais (p. 185).

As atividades administrativas, de pesquisa e de extensão também colaboram com o repertório de saberes experienciais dos docentes. As vivências nessas atividades no âmbito do ensino superior de algum modo se relacionam com as práticas pedagógicas dos bacharéis professores. Quando utilizadas, elas têm a função de contextualizar, ilustrar e colaborar com a exposição dos conteúdos durante as aulas, em uma tentativa de aproximar a relação teoria-prática, nesse caso, a teoria seria os conteúdos específicos da disciplina e a prática, as vivências experienciadas nas atividades de pesquisa e extensão. Essas vivências colaboram com o desenvolvimento crítico do docente, entendendo as dimensões políticas, sociais e econômicas envolvidas no contexto da educação superior.

Por fim, ao relacionar as análises da trajetória profissional e da carreira docente com o desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas” do bacharel professor, conclui-se que três deles tiveram acesso a vivências de práticas de ensino significativas, em especial, nas modalidades de ensino com profissionais habilitados para o exercício da docência. Todos os professores possuem um tempo significativo na carreira docente, o que possibilitou o desenvolvimento de saberes experienciais e o desenvolvimento de uma prática refletida, que, por sua vez, permitem ressignificar e aprimorar as práticas pedagógicas. Alguns bacharéis professores utilizaram a ideia da docência como atividade vocacionada para explicar e compreender o desenvolvimento do seu trabalho. Eles se sentem aptos e comprometidos com o exercício do magistério, mesmo não tendo formação específica. Adiante, apresenta-se a análise dos saberes mobilizados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos bacharéis professores participantes desta pesquisa.

### **2.3 O que os bacharéis professores consideram como “boas práticas pedagógicas”?**

Com o objetivo de compreender como os bacharéis professores desenvolvem “boas práticas pedagógicas”, mesmo sem formação pedagógica, foi necessário, inicialmente, analisarmos o que esses docentes consideram como “boas práticas pedagógicas”. Nessa direção, por meio da entrevista, fizemos a seguinte pergunta aos bacharéis professores: o que você considera como uma “boa prática pedagógica” no ensino superior? Em seguida, buscamos



compreender e analisar as definições de “boas práticas pedagógicas” dos bacharéis professores.

Assim, a Professora Maria acredita que uma “boa prática pedagógica” no ensino superior deve “[...] *envolver aplicabilidade, por mais que você traga uma teoria muito complexa que parece só teoria, em alguma dimensão ela pode ser aplicada. Se você consegue apresentar essa aplicabilidade de uma teoria, já aumenta sua chance de sucesso na prática pedagógica*” (Professora Maria, entrevista realizada em 29/05/2015).

Da mesma maneira, a Professora Ana definiu uma “boa prática pedagógica” como aquela que:

*[...] você apresenta o assunto a ser trabalhado dizendo, inicialmente, qual é o objetivo de estudar [o assunto] naquela matéria... sempre apresentar um conceito teórico básico para que o aluno possa conhecer a natureza do Instituto [da fonte], e dali eles [os alunos] terem a capacidade de questionar o Instituto, refazê-lo, criticá-lo ou assumi-lo como “verdade”... (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).*

Para o Professor Pedro, a “boa prática pedagógica” significa “*ter o domínio do que está falando, ter a capacidade do diálogo com os seus alunos, de forma que eles sintam que quem está ali na frente não é uma pessoa tão distante...*” (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015). Percebe-se, então, que a concepção de “boas práticas pedagógicas” no ensino superior, para ele, caracteriza-se basicamente pelo domínio do conteúdo, pelo diálogo e pela aproximação com os alunos.

Já na visão do Professor Carlos, a “boa prática pedagógica” é aquela que tem a “*capacidade de intensificar a relação ensino-aprendizagem sempre com a perspectiva da visão crítica. Para isso, é necessário ter boa didática; acho indispensável!*” (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015). Durante a entrevista, ele reforçou que a “boa prática pedagógica” deve “*ter a capacidade de despertar a visão crítica dos alunos... para isso, é preciso você utilizar de algum artifício que desperte nas pessoas a disposição para questionar. Não se pode esperar dos alunos que, espontaneamente, brote a visão crítica; tem que provocá-los para discussão*” (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015).

A análise das falas permite-nos perceber que três professores participantes desta investigação acadêmica apresentam o domínio do conteúdo como o primeiro elemento para definir uma “boa prática pedagógica”. Já o professor Carlos propõe que a boa prática pedagógica é aquela que, por meio do conteúdo, consegue despertar a visão crítica do aluno e, para isso, é preciso ter uma “boa didática”. Essa perspectiva da “visão crítica” também foi evidenciada na pesquisa de Dantas (2011), pois, segundo a autora, os docentes-engenheiros consideraram um bom professor aquele que, além de definir claramente os objetivos das disciplinas, também reconhece que o exercício do senso crítico, por meio da prática pedagógica,

é de extrema importância.

Por outro lado, os professores também evidenciaram que, para além do domínio do conteúdo, é preciso ter outros dispositivos, a fim de desenvolver uma boa prática pedagógica: a contextualização do conteúdo, a aplicabilidade desse conhecimento (teoria-prática), o diálogo, a corresponsabilidade e a interação professor-aluno.

Dessa forma, essas definições dos professores reforçam os estudos<sup>35</sup> que defendem que não basta o domínio do conhecimento específico para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Sem dúvida, conhecer profundamente o que se quer ensinar é essencial para o desenvolvimento da prática docente. No entanto, esse domínio por si só não garante a concretização de “boas práticas pedagógicas” no ensino superior. Os professores universitários necessitam de um repertório maior de conhecimentos profissionais. Isso significa que os docentes, além de dominarem o conteúdo de ensino, precisam de dispositivos/conhecimentos provenientes dos saberes pedagógicos que possibilitem a apresentação dos conteúdos de ensino de maneira clara, intencional, criativa, dialógica e coletiva, possibilitando o processo de ensino-aprendizagem com qualidade. Acredita-se que, por meio dos saberes experienciais, esses bacharéis professores construíram conhecimentos didático-pedagógicos distanciados da perspectiva teórica tradicional conservadora. Por meio das falas dos docentes, identificam-se elementos tanto da concepção teórica *tecnicista* quanto da *reflexiva*<sup>36</sup>.

Carvalho (2012), em sua pesquisa, revelou que a maioria dos bacharéis professores da área de Comunicação conduz a sua prática pedagógica com o enfoque na tendência *tecnicista*. A pesquisa também identificou que os professores realizavam suas aulas fundados na abordagem do tipo “aula vertical transmissiva expositiva” com o uso de tecnologias, sem diálogo na aula; em outros termos, “o professor fala e os alunos se calam e não necessariamente escutam”.

Já Simões (2013) identificou que, no ensino jurídico, as práticas pedagógicas assumem uma postura com base na abordagem tradicional, mas há professores que apresentam uma concepção reflexiva sobre a prática pedagógica. Esses professores, considerados mais reflexivos, evidenciam o aluno como sujeito central no processo de ensino aprendizagem e

---

<sup>35</sup> Almeida (2012); Anastasiou e Alves (2007); Cunha (2001); Masetto, (2010, 2012); Pimenta (2014); Pimenta e Anastasiou (2014); Silva (2011); Torres e Almeida (2013); Zabalza (2004).

<sup>36</sup> Conforme apresentado no Capítulo 1, a teoria tecnicista tem por finalidade a transmissão do conteúdo de ensino, elaborado e produzido pela pesquisa científica. A teoria tecnicista tem por intenção planejar e organizar, pedagogicamente o processo de ensino, utilizando os métodos, técnicas e tecnologias, garantindo uma ação efetiva e eficiente. Já na perspectiva reflexiva, os docentes encaram o processo de ensino aprendizagem como uma atividade complexa, que requer opções éticas e políticas. O trabalho docente emerge da prática refletida, das relações democráticas, dialéticas, coletivas, tornando o ensino uma conquista para todos os agentes envolvidos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

revelam a realização de uma prática baseada nos conceitos: relação entre teoria e prática, conscientização do cidadão, diversificação de metodologias e interdisciplinaridade. No entanto, a autora acredita que as declarações dos docentes sobre esses conceitos eram mais “discursos” ou meros desejos do que efetivamente atitudes concretizadas na prática pedagógica.

Na nossa pesquisa, identificamos, por meio das entrevistas e das observações das aulas, que os bacharéis professores não concebem e organizam as suas práticas pedagógicas somente sob o enfoque dito “tecnicista”. Isso fica evidenciado na fala da Professora Ana que acredita que a condução de uma “boa prática pedagógica” tem como objetivo *“mostrar para o aluno que nada está pronto, o que se tem até aquele momento é aquela ideia... essa ideia está sendo apresentada, mas ele [o aluno] tem a responsabilidade de aprimorá-la, refazê-la, melhorá-la, abandoná-la... a responsabilidade é dele”* (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015). Nesta última fala, a professora apresentou dois propósitos que definem a “boa prática pedagógica”, visto que o primeiro contraria a ideia da transmissão do conhecimento pronto, acabado. Para a Professora Ana, a “boa prática pedagógica” refere-se à perspectiva de que o conhecimento pode ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores em sala de aula (CUNHA, 2001). O outro propósito é o entendimento de que realizar uma “boa prática pedagógica” significa desenvolver uma ação de corresponsabilidade<sup>37</sup>, ou seja, os alunos e o professor são “corresponsáveis” pela construção do conhecimento. Essa intenção aparece, sutilmente, quando a professora explica a importância de apresentar a natureza da fonte – o “instituto”, como denominado pela professora – do conteúdo que será explicado na aula. Sendo assim, para a Professora Ana, o aluno também *“tem a responsabilidade de aprimorá-la, refazê-la, melhorá-la, abandoná-la... a responsabilidade é dele [aluno]”*, referindo-se ao processo de construção do conhecimento coletivamente, ou seja, a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem é uma ação conjunta e essa “parceria” professor-aluno-conhecimento define uma prática pedagógica “bem sucedida”. Nesse sentido, Masetto (2012) afirma que

O aluno do ensino superior é capaz de construir um relacionamento adulto com os seus professores, o qual caracteriza-se por assumir com responsabilidade o processo de aprendizagem. A relação entre professor e aluno deve partir do princípio de que ambos são capazes de assumir um processo de aprendizagem (MASETTO, 2012, p. 61).

Dessa maneira, os professores consideram que a “boa prática pedagógica” engloba elementos que permitem reconhecer que os alunos são sujeitos importantes do processo de

---

<sup>37</sup> Ver Masetto (2012).

ensino aprendizagem. Isso é perceptível nas falas de alguns professores quando evidenciam os elementos da relação professor-aluno, do diálogo e o incentivo à participação dos alunos. Vale ressaltar que esses elementos estavam presentes em boa parte das aulas observadas de cada professor. Para Freire (2002, p. 52), o professor, ao entrar em uma sala de aula, deve estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, deve compreender que ensinar não é transferir conhecimento. Conforme Zabalza (2004),

Antes do compromisso com sua disciplina, está o compromisso do docente com os alunos, motivo pelo qual ele deve servir como facilitador, fazendo o que estiver ao seu alcance para que os alunos tenham acesso intelectual aos conteúdos e às práticas da disciplina. Por isso, fala-se tanto atualmente sobre a “dupla competência” dos bons professores: a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes (ZABALZA, 2004, p. 169).

Desse modo, as concepções dos bacharéis professores sobre as “boas práticas pedagógicas” coadunam com as discussões que enfatizam que a prática pedagógica no ensino superior deve representar um conjunto de ações orientadas para a aprendizagem dos alunos, no qual o processo de ensinar e aprender caminham juntos (MASETTO, 2010). Diante do exposto, conclui-se que os bacharéis professores definem que as “boas práticas pedagógicas” são aquelas que apresentam as seguintes intencionalidades: apresentar o conteúdo de maneira clara; utilizar o diálogo; promover a participação do aluno; acontecer de maneira corresponsável; e promover a reflexão crítica do aluno. Sendo assim, no próximo tópico, buscaremos identificar como os professores organizam e operacionalizam essas intencionalidades no processo de ensino aprendizagem no âmbito da educação superior.

#### **2.4 Como os bacharéis professores organizam as suas práticas pedagógicas? Quais as habilidades que eles possuem? Quais os desafios que surgem no desenvolvimento de suas práticas?**

Como mencionado no Capítulo 1 desta dissertação, os professores, em seu trabalho cotidiano e no exercício de suas práticas, desenvolvem saberes experienciais (TARDIF, 2004, p. 38). Esses saberes da experiência validados pelos docentes são incorporados sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Para Tardif (2004), os *habitus* – certas disposições obtidas na e pela prática real – e as habilidades podem transformar-se em um estilo de ensino, em modos de conduzir a prática docente e até em traços da “personalidade profissional” e são manifestadas no saber-ser e no saber-fazer.

Nessa direção, por meio das entrevistas e das observações das aulas dos bacharéis professores, buscou-se identificar e analisar as habilidades/conhecimentos, os modos de organização e os desafios que surgem no desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino superior. Dessa forma, os dados foram organizados nos seguintes eixos: as habilidades que o professor deve possuir no desenvolvimento da prática pedagógica; a organização das práticas pedagógicas, as estratégias de ensino; e os desafios presentes no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Inicialmente, as habilidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino superior apresentadas pelos professores possuem as mesmas características levantadas nas definições de “boas práticas pedagógicas”, a saber: despertar a visão crítica dos alunos; o domínio do conteúdo; e a relação professor-aluno. Mais adiante, essas definições serão apresentadas com mais detalhes, principalmente, na relação professor-aluno. Conforme evidenciado nas falas de Carlos, Ana e Pedro, as habilidades/conhecimentos que o professor deve ter para o desenvolvimento de uma “boa prática pedagógica” no ensino superior se caracterizam da seguinte maneira:

*[...] o professor tem que ter a capacidade de despertar a visão crítica dos alunos... para que eles [os alunos] não fiquem só anotando as coisas que se fala, não passem uma aula inteira em silêncio, anotando atentamente tudo que você fala, essa não é uma boa aula. É preciso usar de algum artifício para despertar nas pessoas a disposição de questionar... o professor tem que ter [habilidade para instigar os alunos], mesmo que ele não tenha essa habilidade natural, com um tempo ele tem que desenvolver uma habilidade didática, usar bem as palavras, explicar com cuidado, as expressões que vão utilizar (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015).*

*[...] como eu não tenho uma formação na área de educação, tudo que eu realizo é meio que experimentar o novo, é você perceber e tentar ser criativo. Com o recurso da fala e do exemplo implantar no aluno a ideia de que ele precisa valorizar aquela oportunidade. Como fazer isso? Trazendo o conteúdo programático com o viés da responsabilidade que o aluno tem de não só aprender para si mesmo, mas para ele desempenhar um papel além dos muros universitários. Isso é formação ética. Se eu encontrar depois da vida acadêmica com um aluno que até não detenha mais nenhum tipo de conhecimento de processo civil mas que adota uma postura ética, nossa, eu vou me sentir a vitoriosa, vou me sentir assim ‘a professora’... (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).*

*Você tem que ter domínio do que você fala. Se você tem domínio para conversar com fluência sobre aquele assunto, você prende um pouco a atenção do aluno e facilita passar a informação... Aproximar-se do aluno, tentar se colocar à disposição... tentar buscar... ter tempo para atender o aluno... Essa relação direta com o aluno, ela é muito importante (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015.)*

De acordo com a Professora Maria, para o desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas” é preciso ter várias habilidades e conhecimentos. Ela enfatizou, por exemplo, “o

*relacionamento interpessoal e, em alguns aspectos, é necessário ter um conhecimento político, para dar conta do exercício da docência”* (Professora Maria, entrevista realizada em 29/05/2015). É importante destacar que o Professor Carlos e a Professora Ana sustentam que essas habilidades são advindas das experiências. Segundo eles, por meio do tempo e das tentativas de experimentar atividades no exercício da prática, o professor desenvolverá uma “didática”.

Tradicionalmente, no ensino superior, as aulas são caracterizadas somente pela exposição do conteúdo, na qual o professor torna-se o centro do processo do conhecimento (MASETTO, 2012; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014). Nas observações das aulas e nas entrevistas, notou-se que os bacharéis professores buscam romper com práticas pedagógicas ditas tradicionais. Nesse sentido, buscam outras habilidades e princípios para desenvolverem suas práticas. Assim, a Professora Ana relatou:

*Eu não posso chegar em sala de aula como detentora do conhecimento e depositar lá esse ‘conhecimento’, deixando que os alunos por si só sejam capazes de avaliar se aquilo é importante, se aquilo vai ser útil, se o conteúdo é convincente ou não. E olha que eu trabalho com adulto e, às vezes, eu vivo também esse contraponto, essa angústia. Tem momentos que eu digo ‘olha, vocês são adultos, será que é meu dever mesmo ficar aqui instigando!?’ . Tem horas que eu percebo que, ‘Poxa, vocês é que vão fazer suas escolhas’. Mas mesmo fazendo esses questionamentos todos, eu não consigo me desapegar dessa ideia de ser meio [...], não sei se você consegue me entender... (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).*

De acordo com o trecho acima, a professora defende a não reprodução da “educação bancária”<sup>38</sup>. Ela busca realizar um trabalho com a intenção de “ser meio”, em outros termos, desenvolver uma atitude de *mediação pedagógica*. Nas palavras de Masetto (2010, p. 175), “mediação pedagógica é a capacidade que o professor tem de se colocar como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”. Os professores participantes desta pesquisa também acreditam que para o desenvolvimento de uma “boa prática pedagógica” é necessário construir uma relação positiva com os alunos. Assim, buscam organizar o processo de ensino-aprendizagem e detêm algumas habilidades para conduzir uma boa relação professor-aluno.

Quanto à esta questão, Carlos, Maria e Pedro destacaram em suas entrevistas algumas habilidades que favorecem a construção dessa interação que tanto colabora com a ação

---

<sup>38</sup> O termo Educação Bancária é utilizado por Paulo Freire. Para Freire (2000, p. 58), na educação bancária, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Na educação bancária, o educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

pedagógica. O Professor Carlos acredita que a interação professor-aluno deve ser embasada nos princípios do respeito, da confiança e da honestidade, e isso deve ser recíproco. O professor defendeu que:

*A relação de respeito é fundamental, não significa uma relação autoritária do professor com o aluno, o respeito é recíproco, o professor deve permanentemente respeitar os alunos, as individualidades, fazer com que a relação naquele momento de uma hora, duas que você está em sala de aula seja uma relação tranquila, de confiança... Mesmo que o professor não tenha condição de responder a um questionamento ou de orientar da forma mais correta em um determinado momento, ele tem a honestidade de dizer que naquele momento ele não tem condição, mas que está atento a isso, e quando chegar na próxima oportunidade, você se lembrar de retornar isso para os alunos (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015).*

Já a professora Maria, na ação de conduzir uma “boa prática pedagógica”, ressalta a habilidade para escutar o aluno Ela menciona: “*É preciso desenvolver a coisa de ouvir o outro, muitas vezes, o que eu fazia era ouvir o estudante, eu vinha com uma informação... é importante ouvir o outro, o estudante dá dicas do que pode ser feito...*” (Professora Maria, entrevista realizada em 29/05/2015). Nas palavras de Freire (2002, p. 127), “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...] quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda”. O Professor Pedro chama atenção para a habilidade de percepção desse aluno. Para Carlos, “*quando se olha individualmente para o aluno, tentando compreender as suas limitações, seus problemas... quando [o professor] consegue enxergar um pouco disso, acaba ajudando... passa o conhecimento de forma mais humana, mais acessível pra o aluno*” (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015 ). De acordo com Masetto,

*A interação professor-aluno, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na conduta de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumidas por professor e aluno (2012, p. 36).*

Sobre os modos de organização e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, os professores procuraram contextualizar o conteúdo, exemplificando-o por meio da pesquisa, da extensão ou de vivências nas experiências com outros trabalhos na sua área de formação. Os bacharéis professores participantes desta pesquisa procuraram relacionar o conteúdo com a vida prática profissional e buscaram utilizar uma linguagem clara para facilitar o aprendizado. Essas habilidades dos professores universitários para organizar as práticas pedagógicas também foram evidenciadas nos estudos de Zabalza (2004), Cunha (2001)

e Dantas (2011). Zabalza (2004) afirma que para o desenvolvimento de um bom ensino o professor deve possuir facilidade para explicar o conteúdo de maneira clara. Na mesma direção, Cunha (2001) assegura que o bom professor é aquele que possui habilidade para organizar o contexto da aula, ou seja, explicitar o objetivo do estudo, localizar historicamente o conteúdo e conseguir estabelecer relações do conteúdo com outras áreas do saber. Dantas (2011) também identificou que os professores dizem adotar nas suas rotinas pedagógicas o uso da linguagem simples para compreensão dos alunos e muitos professores valorizam o trabalho em grupo. Entretanto, na presente pesquisa, notamos pouca valorização do trabalho em equipe, inclusive uma ênfase maior em trabalhos individuais, como será mencionado na análise sobre as estratégias de ensino. Os professores Ana, Carlos e Maria explicaram como organizam as suas práticas pedagógicas:

*[...] se a aula de hoje é Exceção Processual, essa aula vai ter início, meio e fim. Eu sempre esgoto dentro daquele tempo que é disponibilizado, o tema que eu propus, de forma que o aluno não fique “no vácuo”. Eu tenho essa preocupação enorme de realmente fazer daquele encontro, fazer daquele momento de sala de aula, algo que o aluno perceba que tenha sequência e essa sequência tenha importância (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).*

*Fazer um retrospecto de cinco minutos de como foi a última aula, porque antes da sua aula o aluno teve uma aula de outra disciplina. Então, para eles sintonizarem, mais ou menos, sobre o assunto e mostrar a importância daquela aula no contexto da disciplina... porque a formação de um engenheiro agrônomo precisa saber aquele assunto que vai ser discutido na aula. Então, faz aquela abordagem inicial para depois ir aprofundando (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015).*

*[...] eu tenho a preocupação de esmiuçar e traduzir aquilo [o conteúdo] e trazer para o campo prático... eu sempre propunha para o aluno fazer visitas, fazer diagnósticos, eu tentava levá-los, e mostrá-los: ‘Olha, esse conteúdo que você está vendo aqui, isso não é só para enfeitar, isso é para ser aplicado!’ Fui desenvolvendo essa competência, essa habilidade com o passar do tempo... talvez, para os alunos é como se tivesse uma boa didática, como se eu soubesse ensinar bem (Professora Maria, entrevista realizada em 29/05/2015).*

Nas observações das aulas, percebemos que alguns professores desenvolveram uma espécie de “ritual” para conduzir a ação pedagógica. Por exemplo, sempre ao iniciar a aula, eles apresentavam para os alunos os pontos principais que seriam abordados, relembavam a última aula e faziam a chamada para verificar a presença dos alunos. A Professora Ana sempre registrava no quadro branco o roteiro da aula, com os pontos que seriam abordados e discutidos. Também notamos a pontualidade de todos os professores, tanto para iniciar a aula quanto no término dela.

Sobre as estratégias utilizadas para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, todos os professores utilizam a aula expositiva e dialogada, buscam a participação dos alunos durante



a explanação dos conteúdos, com uma predominância de trabalhos individuais. Somente nas aulas dos professores Carlos e Pedro observamos o uso do projetor multimídia. Duas estratégias chamaram nossa atenção: a primeira, da professora Ana. Ela utilizava a atividade “solução de problemas”. Essa estratégia promovia a participação e o questionamento dos estudantes acerca do conteúdo. A professora sempre apresentava um “caso jurídico” para ser analisado e discutido pela turma. A segunda estratégia foi a atividade de seminários desenvolvida pelo professor Pedro. Essa atividade explorava as potencialidades dos alunos (comunicação oral, capacidade de síntese, organização da escrita etc.) e proporcionava também a participação de todos. Era um processo de construção do conhecimento coletivamente. Os seminários observados proporcionavam a participação de todos na discussão acerca do conteúdo trabalhado. O professor mediava todo o processo, fazia intervenções e questionamentos quando necessário. É importante ressaltar que tanto a atividade de seminário quanto a atividade de “solução de problemas” não foram realizadas em grupo. Os alunos apresentaram individualmente os seminários. Sobre essas estratégias de ensino, os professores Ana e Pedro relataram:

*Eu sempre trabalho com aulas expositivas. Hoje eu uso muito o recurso do Power Point... minhas aulas têm uma ligação muito direta com a pesquisa e com a extensão, e procuro privilegiar muitas informações que são geradas dentro da própria Instituição pelos ex-colegas, porque eu acho que isso motiva. Trabalho com os seminários e trabalho com a parte de redação técnica científica que, nos cursos de Ciências Agrárias, eu percebo que há dificuldade muito grande dos alunos de escrever ou de expressar na forma escrita aquilo que eles pensam (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015).*

*Na minha tentativa de educar aquilo que eu considerava errado na minha vida acadêmica, tentei estabelecer uma possibilidade de dar aulas de forma dialogada, apesar de toda a minha insegurança. Você possibilitar uma aula dialogada é realmente você se expor. E eu fui tentando vencer esses meus medos, as minhas inseguranças e fui implantando isso e foi recebido com uma certa novidade pelos próprios alunos (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).*

De acordo com Anastasiou e Alves (2007, p. 86), a aula expositiva dialogada é uma proposta didática que busca superar a tradicional palestra docente. A principal característica dessa estratégia de ensino é proporcionar a participação do estudante, tomando como ponto de partida o seu conhecimento prévio. A partir da aula expositiva dialogada, o professor mobiliza os estudantes para a construção de sínteses do objeto estudado, superando a passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.

Nessa perspectiva, chamou-nos a atenção o relato da Professora Ana ao confirmar que a prática pedagógica embasada no diálogo não é tarefa fácil e que os estudantes receberam a “aula expositiva dialogada” como uma novidade. Essa fala confirma que a aula expositiva dialogada exige do docente uma postura diferenciada, ou seja, aberta aos imprevistos e aos

desafios que surgem no contexto da aula. Ela exige também uma prática pedagógica baseada no pressuposto da *práxis social*, estabelecida pelas relações sociais, coletivas e corresponsáveis. Conforme afirma Anastasiou (2007):

O conhecimento não deve ser proposto como algo dado e acabado, produzido por determinados gênios, mas produto bem determinado, situado dentro de relações sociais bem específicas e orientado, de modo consciente ou inconsciente, por uma dada concepção de mundo. Constituindo-se um processo, é resultado do confronto entre diferentes alternativas de compreensão e de concretização do mundo (p. 56).

Nas aulas observadas da Professora Ana e do Professor Pedro, identificamos um trabalho mais direcionado para a participação dos alunos, buscando desenvolver algumas habilidades nos estudantes universitários, como, por exemplo, no seminário, a comunicação oral e a capacidade de síntese; no caso da atividade “solução de problemas”, a capacidade de tomar decisões e de refletir criticamente sobre um caso jurídico. Esses aspectos observados diferem da pesquisa de Cunha (2001), que concluiu que os bons professores universitários não conseguiam desenvolver habilidades nos alunos. O professor era capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo, mas não conhecia os procedimentos sobre como auxiliar o aluno a desenvolver seus próprios esquemas de aprendizagem.

Percebe-se que os bacharéis professores participantes desta pesquisa, para desenvolverem “boas práticas pedagógicas”, organizaram as aulas utilizando várias habilidades, a saber: utilizaram em suas aulas uma linguagem clara e objetiva; utilizaram as suas experiências profissionais, suas experiências nas atividades de pesquisa e extensão para exemplificar e contextualizar os conteúdos, tentando estabelecer uma relação teoria-prática; buscaram estabelecer a relação professor-aluno embasada nos princípios de respeito, confiança, honestidade; exercitaram a habilidade da escuta em relação aos alunos a fim de aproximá-los. Além disso, entre as estratégias de ensino, utilizaram a aula expositiva dialogada, o projetor multimídia e algumas técnicas de ensino (soluções de problemas e seminários) que promoveram uma maior participação dos alunos. Nessa perspectiva, Masetto (2012) afirma:

A relação entre professor e aluno deixa de ser vertical, de imposição cultural, e passa a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostram significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais. A relação será aquela que permite ao professor saia de trás da mesa para se sentar com os alunos, pesquisando e construindo o conhecimento (p. 86).

No que se refere aos desafios que surgem no desenvolvimento das “boas práticas pedagógicas”, todos os professores entrevistados nesta pesquisa relacionaram esses desafios

com o desempenho acadêmico dos alunos, em especial, as dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita. Como disse o Professor Pedro: “*Percebo que há uma dificuldade muito grande dos alunos de escrever ou de expressar na forma escrita aquilo que eles pensam*” (Professor Pedro, entrevista realizada em 03/09/2015). Nessa mesma direção, a Professora Maria reforçou:

*Tem aqueles alunos que eu sinto que entram com a deficiência muito grande... esses alunos vão passando [em outras disciplinas] no curso, quando chegam na monografia que é um trabalho solitário e de escrita, eu pego alguns que eu não sei como chegou no final do curso... não sabem escrever, não sabem articular [as ideias]... esses alunos dão trabalho. Eu tenho que ter muita paciência, respirar fundo e tentar fazer alguma coisa... tem alunos que reconhecem e tem outros que acham a gente é exigente demais (Professora Maria, entrevista realizada em 29/05/2015).*

A Professora Ana também mencionou outras dificuldades dos alunos universitários e relacionou essa “classe diversificada” ao sistema de cotas<sup>39</sup>. Esse novo perfil do aluno universitário fez a professora repensar as suas práticas pedagógicas, lembrando o papel da Universidade e o seu compromisso social. Assim, a Professora comentou:

*[...] como as entradas passaram a ser diversificadas, eu tenho uma classe muito heterogênea. Eu tenho aluno com aquela capacidade instantânea de perceber o que você está dizendo, eu tenho aquele aluno que tem um raciocínio mais lento, que escreve o português errado, que não tem acesso a nenhum tipo de obra que não seja disponibilizada na Universidade, isso me fez repensar as chamadas práticas [pedagógicas]. Eu tive que infelizmente aliviar aquela minha ideia de padrão que eu costumava adotar, tive que reinventar isso. Então, ter essa sala de aula mais heterogênea com essas disparidades, as chamadas capacidades cognitivas, é um desafio que eu tenho que enfrentar com respeito, lembrando da dignidade, lembrando do papel da Universidade, e trabalhando as diferenças, é difícil... (Professora Ana, entrevista realizada em 12/06/2015).*

Nessa mesma perspectiva, o Professor Carlos destacou a percepção do crescente “desinteresse dos alunos”. Esse desinteresse tem exigido mudanças nas práticas e nas estratégias utilizadas, conforme enfatizou o Professor:

*Vejo um crescente desinteresse dos alunos com o estudo, os alunos estudam cada vez menos, se envolvem cada vez menos com o foco daqui da Universidade, somente [se envolvem] quando já estão bem próximo de formar. Está cada vez mais difícil conseguir despertar nos alunos o interesse pelos estudos. Eu não posso usar as mesmas estratégias que eu usava no começo, elas não estão surtindo mais efeito (Professor Carlos, entrevista realizada em 27/05/2015).*

---

<sup>39</sup> Em 2008 o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) definiu que 50% das vagas de cada curso de graduação serão destinadas ao sistema de cotas, que são voltadas para estudantes que cursaram a educação básica em escolas públicas. A cota de 50% está dividida em: 70% das vagas para alunos que se autodeclararem negros e 30% das vagas para alunos de escola pública. Tem também as cotas adicionais, cada curso disponibiliza uma vaga específica para indígena, quilombola e para pessoa com deficiência. Fonte site institucional: <[http://www.uesb.br/ascom/ver\\_noticia\\_.asp?id=13333](http://www.uesb.br/ascom/ver_noticia_.asp?id=13333)>.

Dessa forma, refletindo sobre os hábitos de estudos insuficientes, dificuldades de raciocínio e falta de tempo para estudar dos estudantes universitários, Pimenta e Anastasiou (2014) explicitam a seguinte opinião:

Quanto mais cedo forem percebidas as dificuldades e traçadas as linhas de ação, maiores serão as possibilidades de superação dos problemas no decurso dos anos, semestres ou fases dos cursos. Todavia, mesmo em se tratando de semestres finais, se os alunos estão prestes a concluir sua graduação, toda ação deve ser tentada no sentido de minorar ao máximo as dificuldades. O inaceitável, entre os professores universitários, é estar acompanhando alunos que entram com certas dificuldades e concluem seus cursos, obtendo um diploma com a nossa convivência sem terem superado as dificuldades inicialmente constatadas, mesmo tendo passado quatro ou cinco anos na universidade (p. 239-240).

Assim, com base nas falas dos professores participantes desta pesquisa, nota-se uma preocupação sobre as novas necessidades de desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas para enfrentar as demandas e a realidade vivenciada atualmente no processo de ensino-aprendizagem na educação superior. Com as políticas atuais de democratização do acesso ao ensino superior público, foram implementadas ações afirmativas e de inclusão social<sup>40</sup> e ocorreu também o aumento de vagas e de cursos universitários, além da criação de novas Instituições de Ensino Superior. Sendo assim, temos agora um novo cenário na educação superior pública que exige novas posturas e tomadas de decisões.

Nesse contexto, os bacharéis professores participantes desta pesquisa possuem um tempo significativo de experiência, com saberes e compromissos que intencionam a aprendizagem dos alunos, mas, agora, com novos desafios. Os professores já identificaram que esses desafios implicam mudanças em suas práticas, ou seja, o desenvolvimento de novas habilidades para lidar com as diversas dificuldades dos alunos universitários, que trazem insucessos acadêmicos no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na formação desses profissionais.

Concluimos, portanto, que esses desafios, além de implicarem mudanças nas posturas dos docentes e discentes, implicam, essencialmente, tomadas de decisões institucionais. Dessa maneira, acreditamos que a realização de ações nas instituições possibilitará resultados positivos: o primeiro caminho seria instituir uma formação pedagógica para os docentes,

---

<sup>40</sup> Algumas políticas públicas para o Ensino Superior: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Programa Universidade para Todos (ProUni). Além dessas políticas, existem outras ações, como: programas de cotas, “que priorizam a inserção de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais, entre outros)” (GUARNIERE e MELO-SILVA, 2007, p. 70) e programas de pré-vestibulares gratuitos.

discutindo sobre as necessidades formativas desses profissionais, necessidades que emergem no exercício da prática. O segundo caminho seria a promoção de políticas direcionadas para os discentes, buscando garantir a sua permanência no ensino superior. Essas ações institucionais poderão minimizar ou superar os desafios apontados pelos professores... ou será que os docentes, por meio das suas experiências, na tentativa de 'erro-acerto', conseguirão sozinhos realizar práticas pedagógicas exitosas que garantam a aprendizagem desses alunos com dificuldades? Sem dúvidas, procrastinar a formação pedagógica e outras ações que permitam desenvolver uma educação justa e de qualidade não trará mudanças significativas para o ensino superior.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, analisamos como bacharéis professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) desenvolveram “boas práticas de ensino”, mesmo sem possuir uma formação pedagógica. Com este propósito, recorremos a professores universitários dessa Instituição que desenvolveram um trabalho reconhecido pela comunidade acadêmica. É importante ressaltar que essa procura foi bastante criteriosa e que, além disso, encontramos algumas dificuldades durante o mapeamento desses professores e dessas práticas, de modo que essa etapa demandou um tempo significativo da pesquisa. Tivemos o cuidado de não adotar, nesta investigação, uma postura prescritiva, em outros termos, apontar o que os docentes deveriam ou não fazer na sua ação pedagógica. Assim, embasamos este estudo na perspectiva da *epistemologia da prática*, compreendendo que os docentes possuem saberes (conhecimentos/habilidades) que são mobilizados no cotidiano do seu trabalho.

Dessa maneira, buscamos, revelar o que realmente aconteceu nas práticas pedagógicas descritas e observadas nessa Instituição de Ensino Superior e quais elementos contribuíram para o desenvolvimento das “boas práticas pedagógicas” desenvolvidas por professores sem formação para o exercício do magistério, bem como os desafios que surgem nesse processo. Nessa direção, por meio das entrevistas e das observações das aulas, buscamos: compreender a relação da formação e da trajetória de atuação profissional do bacharel professor com a prática pedagógica; analisar as definições de “boas práticas pedagógicas” dos bacharéis professores; identificar os conhecimentos e as habilidades que os bacharéis docentes consideram importantes para o desenvolvimento de uma “boa prática pedagógica”; investigar como os bacharéis professores organizam as suas práticas pedagógicas e quais estratégias de ensino são utilizadas; por fim, identificar os desafios presentes nas práticas pedagógicas.

Inicialmente, tinha-se como pressuposto que os bacharéis professores construía “boas práticas pedagógicas” por meio do domínio do conteúdo do objeto de ensino e da experiência como professores na instituição e como profissionais em outros espaços de atuação. Desse modo, por meio de um processo de “erro e acerto”, as práticas pedagógicas se desenvolviam. Esse pressuposto foi confirmado. No entanto, outros aspectos foram revelados, o que nos faz afirmar que não basta apenas o domínio dos conteúdos e as experiências para o desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas”, outras dimensões importantes são necessárias nesse processo. Sendo assim, apresentamos, a seguir, essas “outras dimensões” identificadas neste estudo.

A primeira dimensão é o saber experiencial que, neste trabalho, denomino *referências experienciais*<sup>41</sup>. Com base na análise da trajetória de formação e da atuação profissional dos sujeitos desta investigação, percebemos que todos tiveram experiências significativas e diversificadas, sendo elas: nas atividades de ensino (na educação básica e superior); na atuação profissional como bacharel e nas atividades de pesquisa, extensão e administrativas no âmbito superior. As *referências experienciais* ajudaram na aprendizagem docente e na organização da prática pedagógica dos bacharéis professores participantes desta pesquisa. Em outras palavras, os docentes, por meio das situações vivenciadas, observaram e aprenderam saberes pedagógicos e incorporaram estes nos seus modos de ser-fazer a docência.

Desse modo, destacamos que dois professores tiveram momentos de experiência no trabalho docente antes mesmo de adentrar na profissão, isto é, a atuação em atividade de monitoria, cursos no ensino superior e a substituição de professores universitários. Outro professor teve uma experiência de trabalho na educação básica e vivenciou a ação docente com professores habilitados para o exercício do magistério. Já outra professora foi despertada para a docência depois de realizar um curso de pós-graduação na sua área e conviver com professores universitários. Acredita-se que essas *referências experienciais* com as atividades de ensino fizeram com que os bacharéis professores participantes desta pesquisa desenvolvessem habilidades diferenciadas em suas práticas pedagógicas.

Sobre as vivências na atuação profissional como bacharel e nas atividades de pesquisa e extensão realizadas na educação superior, percebemos que essas experiências são também utilizadas na ação didática. Os professores utilizam essas experiências para contextualizar e exemplificar os conteúdos de ensino. Isso ajuda na aproximação da relação teoria-prática, ou seja, a abordagem teórica é apresentada na prática cotidiana do profissional.

A segunda dimensão é *o compromisso docente*. Visto se tratar de professores experientes e com um tempo significativo de docência, esse amadurecimento profissional e a consciência da função e do papel docente foi perceptível. Ao longo das entrevistas e das observações, percebemos um compromisso docente demarcado pelos sentimentos de valorização e identificação com a profissão, posicionamentos éticos e de cunho afetivo. Todos afirmaram gostar do que fazem, estão satisfeitos com suas escolhas. Nas atividades realizadas

---

<sup>41</sup> O termo referências experienciais é cunhado por Diniz-Pereira (2010). Por referências experienciais, entende-se tanto as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois destes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docentes (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 93).

em sala de aula, esse compromisso docente é revelado, uma vez que os professores desejam preparar e orientar os alunos universitários para o mundo do trabalho. Assim, a prática pedagógica não está embasada só no domínio de conteúdo, mas, também, no desejo de despertar a visão crítica dos alunos e estabelecer uma relação interpessoal positiva.

A terceira dimensão é uma boa relação *professor-aluno*, pois os professores acreditam que para desenvolver uma “boa prática pedagógica” é fundamental estabelecer uma relação positiva com os alunos universitários. Os docentes estabelecem essa interação positiva com os alunos por meio do exercício de algumas habilidades: escutam os alunos, incentivam a sua participação no processo educativo, utilizam o diálogo, constroem uma relação de confiança e honestidade, procuram se aproximar dos discentes. Destaca-se, portanto, a importância do diálogo como princípio educativo que, sem dúvidas, favorece a aprendizagem. No entanto, esse diálogo merece uma reflexão e observação mais profunda. Nas observações de algumas aulas, tivemos a impressão de que algumas atividades que buscavam promover o diálogo decorriam mais de um *habitus* do professor do que uma atividade planejada, com o propósito de permitir que os alunos construíssem os seus conhecimentos. Por exemplo, o professor fazia algumas perguntas e, às vezes, não esperava a resposta do aluno. O próprio professor respondia ou fazia perguntas para confirmar o entendimento do aluno sobre o conteúdo exposto ou algumas perguntas para perceber se o aluno estava prestando atenção. As atividades em que mais foi possível identificar que o diálogo teve o propósito de intensificar o processo de construção do conhecimento do aluno foram: o seminário e a atividade “solução de problemas”.

A quarta dimensão é definida por meio dos pressupostos com base nos quais os docentes concebem as “boas práticas pedagógicas”, ou seja, eles “*centralizam o processo de ensino-aprendizagem no aluno*”. Ao longo do desenvolvimento desta dissertação destacamos que as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais, estão carregadas de intencionalidades, que são perseguidas no percurso da ação pedagógica, de formas e meios diversos. Nessa direção, é o processo de concretização de ensinar-aprender que exige tomadas de decisões e de posicionamentos. Neste trabalho, constatamos que os bacharéis professores definem e organizam as práticas pedagógicas desejando a aprendizagem dos alunos, para isso, utilizam estratégias didáticas (seminários, solução de problemas, visitas guiadas, aula de campo), a aula expositiva dialogada, uma linguagem clara e objetiva e contextualizam o conteúdo. Assim, tomam a decisão de concretizar a “passagem de uma docência baseada no ensino para uma docência baseada na aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p. 169).



Na tentativa de realizar um trabalho favorável à aprendizagem dos alunos universitários, uma professora relatou, por exemplo, a experiência de investigar sistematicamente a sua própria prática. A docente buscou compreender os modos de aprendizagem dos alunos, ou seja, de que forma eles aprendiam mais. De acordo com Diniz-Pereira (2014, p. 51), “os professores envolvidos em pesquisa de suas próprias práticas parecem ainda adotar modelos de ensino mais centrados nos alunos e se convencem da importância de ouvir, observar e procurar entender os estudantes”.

Por fim, identificamos alguns desafios para o desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas” pelos professores universitários participantes desta pesquisa. Os dados obtidos apontaram, inicialmente, que os docentes se preocuparam com a aprendizagem dos alunos, reforçando as concepções de suas práticas pedagógicas, porém, posteriormente, apresentaram a necessidade de (re)pensar, conhecer e realizar novas formas de (re)organização da ação pedagógica. Os professores relataram que alguns alunos universitários possuem dificuldades de leitura, escrita, raciocínio lógico, comunicação oral e manifestam desinteresse nos estudos e, sem dúvidas, isso tem consequências para o processo de ensino aprendizagem. Os docentes agora se deparam com um “novo perfil de aluno universitário” e assumem que as suas práticas pedagógicas precisam ser modificadas. Esse desafio, ao nosso ver, colabora com as discussões sobre o papel da educação superior e as novas necessidades de desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas e políticas institucionais para corresponder às demandas educacionais e enfrentar a realidade vivenciada atualmente no ensino superior.

Chamamos a atenção para o fato de que esse desafio já está presente nas instituições de ensino superior privadas e nos cursos superiores de baixo prestígio social, o que nos faz refletir sobre como as instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas têm enfrentado essas novas demandas. Como os professores têm organizado a sua ação pedagógica frente ao “novo perfil do aluno universitário”? Como esses alunos universitários têm vivenciado o seu percurso acadêmico? Como as IES estão enfrentando as novas demandas do processo de ensino aprendizagem? Esses questionamentos nos levam a outros pontos de reflexão que envolvem questões sociais, econômicas e políticas e que poderão ser esclarecidos em pesquisas futuras.

Outro ponto que merece destaque são as dificuldades relatadas por todos os docentes participantes desta pesquisa sobre as fragilidades didático-pedagógicas vivenciadas no início da docência. Segundo eles, um total despreparo, o que é compreensível, já que não possuíam formação pedagógica. Essas fragilidades iniciais conduziram o bacharel professor à realização de um trabalho baseado em tentativas baseadas em “erros e acertos”, o que ao nosso ver é um processo arriscado (no sentido de poder ou não dar certo!) e bastante desgastante. Nesse sentido,

a formação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade. Assim, trabalhar as dificuldades iniciais dos docentes, sem dúvida, poderá garantir uma prática menos experimental e um processo de ensino-aprendizagem mais competente.

Para isso, é preciso garantir que os bacharéis professores tenham um desenvolvimento profissional em sua atuação como docente e isso decorre das tomadas de decisões Institucionais. Aqui, cabe lembrar que a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) surgiu da incorporação de faculdades de formação de professores. Assim, entende-se que, em relação a essa Instituição, existe uma história consolidada de formação docente, o que potencialmente favoreceria a formação continuada dos docentes universitários. Porém, não foi possível identificar, nas falas dos docentes, alguma referência a espaços ou ações institucionais que busquem formar os seus professores. A ausência dessas ações institucionais de formação dificulta a aprendizagem e o trabalho docente, pois, aqui, confirmou-se que os bacharéis professores necessitaram de mais tempo e experiência para desenvolver um trabalho de qualidade em sala de aula.

Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada ou o desenvolvimento profissional seja um caminho favorável para a preparação pedagógica, política e científica dos docentes e para a melhoria da qualidade da educação superior. Essas iniciativas devem fazer parte das políticas institucionais das universidades, a partir da investigação das necessidades formativas dos docentes e discentes. Preparar os professores para o seu trabalho, possibilitar momentos de trocas de experiências e ações coletivas são atitudes que podem ser realizadas por meio do desenvolvimento de projetos de *pesquisa-ação* ou, em outros termos, instituir a cultura do docente pesquisar sistematicamente sobre a própria prática e compartilhar as suas experiências com os colegas.

Esta pesquisa nos mostrou que investigar a prática pedagógica no ensino superior é algo bastante desafiante e complexo. A prática pedagógica é permeada de significados, vivências e intencionalidades. Ela não é estática, está em constante transformação, revela que tipo de cidadão e sociedade temos e teremos. É na prática pedagógica que o processo de ensino-aprendizagem é concretizado, para isso, os propósitos institucionais e curriculares precisam estar interligados. Adentrar na investigação de como a prática pedagógica é desenvolvida pelo professor universitário sem formação para o exercício do magistério foi um grande aprendizado que necessitou de uma mudança de olhar. Tivemos que nos distanciar de algumas concepções para conseguir compreender o que vem acontecendo no trabalho cotidiano desses professores.

Finalmente, percebemos que os bacharéis professores, sujeitos desta pesquisa, por meio de suas experiências e *expertise*, se autoformaram com a finalidade de realizar um trabalho

competente. Nesse percurso, prevaleceram as ações individuais e solitárias. Assim, cabe a seguinte reflexão: sendo a educação superior uma modalidade de ensino bastante antiga no país e considerando a diversidade de trabalhos de pesquisa sobre a docência universitária, causa estranheza nos depararmos ainda com poucas mudanças nas concepções de ensino aprendizagem e no desenvolvimento da formação docente universitária na Instituição. Em outros termos, ainda prevalece entre os bacharéis professores a ideia de que ensinar é transmitir conhecimentos, prevalece também, a inexistência de uma política institucionalizada de formação docente universitária, que possa colaborar com o desenvolvimento de práticas pedagógicas, numa perspectiva crítica, capaz de assegurar a democratização da educação superior, possibilitar a permanência do aluno e a qualidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **A formação do professor no Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Dos processos de ensinar e aprender. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 41, n. 3, 252p., jul/set/2015, p. 589-597.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 7ª ed. Joinville, Santa Catarina: UNIVILLE, 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 7ª ed. Joinville, Santa Catarina: UNIVILLE, 2007, p. 45-72.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Os processos de profissionalização continuada do docente universitário: retomando experiências vividas. In: SILVA, Maria da Glória Silva (org.) **Pedagogia Universitária em Santa Catarina: profissionalização e práticas na educação superior**. Florianópolis: DIOESC, 2012. p. 15-48.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, p. 9-42. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/179042926/Analise-de-Conteudo-Bardin-Laurence-pdf#scribd>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e ao métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educação**. n. 29, p. 13-26, jan./br. 2010.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Belo Horizonte: Modelo, 1997.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática Pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf>>. Acesso em 08 set. 2014.

CARVALHO, Renata Innecco Bitencourt de. **A prática pedagógica do bacharel da área de comunicação social**. 30 de julho de 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2012.

CARVALHO, Genyvana Cryscia Garcia. **Docência na Educação Superior**: narrativas de professores bacháreis sobre os dilemas da prática pedagógica. 25 de fevereiro de 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (orgs.) **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. “*Inovações Pedagógicas na Universidade*”. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite. Ser ou estar na educação superior, eis a questão: o professor universitário aprende a ensinar? In: MELO, Geovana Ferreira; MALUSÁ, Silvana (Org.) **Profissão docente na Educação Superior**: múltiplos enfoques. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 31-51.

DANTAS, Cecília Maria Macedo. **O desenvolvimento da docência nas engenharias**: um estudo na universidade federal de campina grande (UFCG). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Diferenças teórico-metodológicas e conceituais entre “pesquisas sobre formação docente” e “pesquisas na formação docente. **Educação em Foco**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Campus BH. Ano 17, n. 23, jul/2014, p. 45-58.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 11-37.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações**. Revista Formação Docente. Belo Horizonte. Vol 02, n. 02, jan./ jul 2010, p. 83-93.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. 1ª ed. Buenos Aires: Editores Argentina, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144319so.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 5ª.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 41, n. 3, jul/set/2015, p. 601-614.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Revista Estudos Avançados**, vol. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. Vol 38, n. 2, abr. / jun. 2012, p. 403-418.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: Reunião anual da Anped, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniaio.anped.org.br/trabalhos/GT08-3213--Int.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 70-78, 2007.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 39-59.

LEITE, D. Verbetes gerais. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário, v.2. Brasília: INEP/RIES, 2006, p. 57.

LENGER, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas/RS: UnilaSalle. Vol 16, n. 2, jul./ dez. 2011, p. 11-23.

MARCELO, Carlos. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Autoformação Docente. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**. Brasília, v. 2, 2006, p. 351.

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

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006.

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

PACHANE, Grazielle Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.) **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Coleção Educação Superior em Debate 5. 2006. p. 97-145.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª edição. Campinas, SP: autores associados, 2012.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. **Docência Universitária: concepções de prática pedagógica do professor de educação jurídica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). UFU, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abril 2000, p. 5-24.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para educação superior. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Autentica editora, v. 5, n. 09, p. 11-22, jul./dez. 2013.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

## APÊNDICES



## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### ROTEIRO – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR(A)

**Projeto de pesquisa:** A prática pedagógica do bacharel professor.

**Mestranda:** Ediórgia Reis Cunha

**Orientador:** Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

#### CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA:

Local: \_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de Término: \_\_\_\_\_

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### IDENTIFICAÇÃO DA/O ENTREVISTADA/O:

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

E-mail: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação/Instituição: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Curso(s) em que atua: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) que leciona: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho: \_\_\_\_\_

#### TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO DOCENTE

1. Por favor, fale sobre a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você atua como docente?
3. Você já trabalhou em outras atividades profissionais fora do magistério?
4. Você considera essa experiência profissional fora do magistério como importante para a sua prática como professor do ensino superior? Por que?
5. Você desenvolve alguma atividade de pesquisa na Instituição? Ela se articula de algum modo com as atividades de ensino que você desenvolve?
6. Você desenvolve alguma atividade de extensão na Instituição? Ela se articula de algum modo com as atividades de ensino que você desenvolve?
7. Atualmente, você ocupa algum cargo ou desenvolve outro tipo de atividade administrativa na Instituição? Ela se articula de algum modo com as atividades de ensino que você desenvolve?
8. Por que você escolheu se tornar professor(a)?
9. Como foi o início do seu trabalho como docente? Você gostaria de destacar algum fato marcante no início da sua atuação como docente?

#### DILEMAS/DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Como você se sente sendo professor? Quais os dilemas que estão presentes em seu trabalho?
2. Quais os desafios que você enfrenta, se algum, em sua prática docente no ensino superior? E caso eles existam, quais estratégias você construiu (constrói) para supera-los?

#### SABERES MOBILIZADOS NA/PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Como você aprendeu a ensinar, a ser professor?

2. Que tipos de conhecimentos/habilidades você considera que o professor deve ter para lidar com o cotidiano da sala de aula no ensino superior?
3. Você tem acesso a materiais de leitura/informação sobre a prática de ensino, como livros, revistas, legislação sobre a educação superior? [Se não, você sente necessidade de ter acesso a esses materiais? Por que? Se sim, você considera que esses materiais sejam importantes para a sua prática docente? Por que?]
4. Você participa de momentos coletivos, de reuniões com outros professores para discutir e/ou refletir sobre a prática docente? [Se não, você sente necessidade desses momentos? Por que? Se sim, você considera que esses momentos sejam importantes para a sua prática docente? Por que?]

### **DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

1. O que você considera uma boa prática pedagógica?
2. Como você organiza a sua prática pedagógica?
3. O que você acha que contribui para melhorar a sua prática pedagógica?
4. Você considera importante a formação pedagógica para o desenvolvimento da prática docente? Por que?

## APÊNDICE B – RELAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

**Quadro 2** – Relação das Teses e Dissertações pesquisadas, por assunto

Assunto	Nível	Autor(a)	Título	Ano de Defesa	Instituição
Docência no Ensino Superior	Mestrado em Educação	Arnaldo Vieira da Silva	A docência nos cursos de a graduação tecnológica: representações sociais de alunos, docentes e gestores educacionais.	2011	Universidade Metodista de São Paulo
	Doutorado em Educação	Camila Alberto Vicente de Oliveira	O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores? Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciaturas do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás.	2013	Universidade de São Paulo
	Mestrado em Educação	Fabiana Cristina Teixeira	A construção dos saberes docentes por professores formadores.	2012	Universidade Federal de Viçosa
	Doutorado em Educação	Celso Hiroshi Iochama	O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos: inter-relações entre aprendizagem e ação docente.	2011	Universidade de São Paulo
	Doutorado em Educação	Ester Almeida Helmer	O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.	2012	Universidade Federal de São Carlos

	Doutorado em Educação	Talamira Taita Rodrigues Brito	O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreiras e trabalho.	2011	Universidade Federal de Uberlândia
	Doutorado em Educação	Viviane Souza de Oliveira.	Ser bacharel e ser professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária	2011	
Prática Pedagógica no Ensino Superior	Mestrado em Educação	Patrícia Zacarelli Oliveira	O profissional docente do Direito e sua formação pedagógica: desafios e compromissos.	2012	Universidade do Oeste Paulista
	Mestrado em Educação	Cecilia Maria Macedo Dantas	<b>O desenvolvimento da docência nas engenharias: um estudo na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)</b>	<b>2011</b>	<b>Universidade Federal do Rio Grande do Norte</b>
	Mestrado em Educação	Sílvia Costa de Oliveira Pasenike	Docência Universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica.	2010	Universidade Federal de Uberlândia
	Doutorado em Educação	Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões	<b>Docência Universitária: concepções de prática pedagógica do professor de educação jurídica.</b>	<b>2013</b>	<b>Universidade Federal de Uberlândia</b>

	Doutorado em Educação	Marlucilena Pinheiro da Silva	Docência Universitária no Curso de Enfermagem: formação profissional, processos de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade.	2013	Universidade Federal de Uberlândia
	Doutorado em Educação	Silvana Rodrigues da Silva	Desvelando a atuação da enfermeira docente no estágio supervisionado em enfermagem: análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas.	2014	Universidade Federal de Uberlândia
	Mestrado em Educação	Rubia Simone Valadares Rosa	Sentidos e efeitos da noção de competência sobre práticas docentes no contexto de cursos superiores de tecnologia	2011	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
	Mestrado em Educação	Márcia de Oliveira Torres Vanderlei	Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem formação pedagógica.	2012	Universidade Metodista de São Paulo
	Mestrado em Educação	Nanci da Silva Nino	Docentes Universitários do curso de Enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas.	2010	UCS

	Doutorado em Educação	Jociene Carla Bianchini Ferreira	Docência Universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo.	2013	Universidade Federal de Uberlândia
	Doutorado em Ciências da Saúde	<u>Karolina Kellen</u> Matias	Metodologias de ensino e práticas pedagógicas em um curso de graduação em odontologia	2013	Universidade Federal de Goiás
	Doutorado em Educação	<b>Renata Inecco Bitencourt de Oliveira</b>	<b>A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social</b>	<b>2012</b>	<b>Universidade de Brasília</b>
	Mestrado em Educação	<b>Genyvana Cryscia Garcia Carvalho</b>	<b>Docência na Educação Superior: narrativas de professores bacharéis sobre os dilemas da prática pedagógica</b>	<b>2013</b>	<b>Universidade Federal do Piauí</b>

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Projeto de pesquisa:** A prática pedagógica do bacharel professor

**Mestranda:** Ediórgia Reis Cunha – Telefone contato: (77) 8818-2721 ou (77) 9146-1365

**Orientador:** Professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira – Telefone contato:

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou Ediórgia Reis Cunha, estudante do curso de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e junto com meu orientador, o professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, estamos realizando uma pesquisa que tem por objetivo geral “analisar as estratégias construídas por “bacharéis professores”, sem formação pedagógica, para desenvolver boas práticas docentes no ensino superior”.

Dessa forma, gostaríamos de convidar você para participar desta pesquisa. A sua participação permitirá compreendermos como acontece a ação docente no ensino superior, ou seja, o desenvolvimento da prática e do processo de ensino-aprendizagem no ambiente universitário. Essa compressão da prática pedagógica do bacharel professor, contribuirá com a discussão sobre a aprendizagem profissional docente e, conseqüentemente, com o campo de pesquisa sobre a formação docente e a pedagogia universitária.

A coleta de dados serão feitas por meio de observações na sala de aula e entrevistas semi-estruturadas individuais que serão gravadas e transcritas. As observações das aulas terão o propósito de analisar a prática pedagógica no ensino superior, buscando evidenciar aspectos relacionados à organização da aula, as estratégias para ensinar e as relações estabelecidas (professor-aluno).

As entrevistas se constituirão principalmente de relatos da sua trajetória de formação escolar e profissional e dos dilemas/desafios/percepções sobre a prática pedagógica. A entrevista será realizada depois das observações das aulas, representando uma oportunidade para você explicitar/explicar as suas escolhas e conhecimentos para tomada de decisões para conduzir o seu trabalho docente. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Vale ressaltar que a sua participação na pesquisa é voluntária, portanto, não existe remuneração ou vínculo empregatício e você poderá, a qualquer momento, solicitar novas informações, recusar a participar ou se retirar do estudo, sem prejuízo ou justificativa.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que seu anonimato ficará assegurado por meio do uso de um nome fictício,

caso assim deseje. Ressalto ainda, que as atividades relacionadas à participação na pesquisa implicam em riscos mínimos, relacionados a eventuais constrangimentos e/ou identificação pessoal. Contudo, reitero que, durante a entrevista, você poderá se abster de responder a qualquer questão que lhe constranja, cerceie sua liberdade de pensamento e/ou expressão ou ofenda princípios pessoais, de caráter moral, cultural, religioso, dentre outros, fazendo com que você se sinta invadido/a ou constrangido/a de qualquer forma.

Em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pela pesquisadora responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética você pode buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais, localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil - CEP: 31270-901 – Telefax: (31) 3409-4592.

Caso concorde em participar da pesquisa, favor preencher os campos abaixo:

Nome:

CPF:

\_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Professor/a:

Orientador:

Orientanda:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.



**ANEXO**

## ANEXO A – RESOLUÇÃO CONSEPE 16/2003

### RESOLUÇÃO 16/2003

#### **Dispõe sobre Normas e Critérios para Promoção e Progressão na Carreira do Magistério Superior.**

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, no uso de suas atribuições, de acordo com o Artigo 24 do Decreto Estadual nº 1.931/88 – Estatuto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, de acordo com a Lei Estadual nº 7.176/97 e de acordo com a Lei Estadual nº 8.352/02, publicada no D.O. de 03 de setembro de 2002,

#### **R E S O L V E:**

Art. 1º - Aprovar as normas que regulamentam os critérios para Promoção e Progressão na Carreira do Magistério Superior.

Art. 2º - A promoção na carreira do magistério superior far-se-á de uma para outra classe, a requerimento do interessado, condicionada à existência de vaga e de recurso orçamentário, além de outras exigências previstas na Lei 8.352/2002.

Parágrafo Único – A Universidade deverá assegurar no seu planejamento anual dotação orçamentária para a progressão e promoção na carreira de acordo com as previsões de titulação dos docentes.

Art. 3º - Constituem requisitos para a promoção: obtenção de aprovação na avaliação de desempenho por banca examinadora, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Resolução, considerando as efetivas condições de trabalho dos docentes;

- I. a) da classe de Professor Auxiliar para a de Professor Assistente: obtenção do título de mestre; comprovação pelo docente das seguintes condições: b) da classe de Professor Auxiliar ou de Professor Assistente para a de Professor Adjunto: obtenção do título de doutor;
- II. II. a) da classe de Professor Auxiliar para a de Professor Assistente: obtenção do título de mestre; comprovação pelo docente das seguintes condições: b) da classe de Professor Auxiliar ou de Professor Assistente para a de Professor Adjunto: obtenção do título de doutor;

### RESOLUÇÃO 16/2003

c) da classe de Professor Adjunto para a de Professor Titular: além do título de doutor; a permanência do docente por, pelo menos, 02 (dois) anos no nível “B” da classe de Professor Adjunto e a defesa pública de trabalho científico, demonstrando a linha de pesquisa desenvolvida pelo docente;

d) da classe de professor Titular para a de Professor Pleno: além do título de doutor; a permanência do docente por, pelo menos, 02 (dois) anos no nível “B” da classe de Professor Titular; e defesa pública de trabalho científico original, demonstrando a consolidação da linha de pesquisa do docente.

Art. 4º - O processo de promoção será desencadeado mediante requerimento do docente, dirigido ao Diretor do Departamento no qual está lotado, instruído com os seguintes elementos:

- I. Diploma de maior titulação ou documento comprobatório de conclusão do curso;
- II. Apresentação, pelo docente, de memorial descritivo do processo global de análise das atividades de ensino, pesquisa, extensão, participação em órgãos sindicais, técnicos e científicos, de classe e de categorias profissionais e administração acadêmica na Universidade;
- III. Comprovante expedido pela Pró-Reitoria de Administração e Recursos Humanos, de que o docente permaneceu pelo menos 02 (dois) anos no nível “B” da classe de professor Adjunto, em se tratando de promoção para a classe de Professor Titular;

- IV. Comprovante expedido pela Pró-Reitoria de Administração e Recursos Humanos, de que o docente permaneceu pelo menos 02 (dois) anos no nível “B” da classe de professor Titular, em se tratando de promoção para a classe de Professor Pleno.

Parágrafo único - As Universidades poderão receber certidão de conclusão de curso de mestrado e de doutorado enquanto não for expedido o diploma respectivo, que deverá ser apresentado no prazo máximo de 02 (dois) anos, a contar da data de conclusão do curso.

Art. 5º - No prazo máximo de 15 (quinze) dias do pedido de promoção do docente, o Departamento providenciará:

- I. compor a banca examinadora;
- II. determinar o prazo para os exames, que será no máximo de 60 (sessenta) dias;
- III. determinar a data para a defesa pública de julgamento final dentro do prazo do inciso anterior.

§ 1º - Não respeitado o prazo de que trata este artigo e constatado o direito do docente à progressão e/ou à promoção ser-lhe-á garantida a percepção de remuneração correspondente, retroagindo à data limite do prazo estabelecido para o término do processo.

Art. 6º - A avaliação de desempenho para a promoção, nos casos previstos nas alíneas a, b e c, do parágrafo 2º, inciso II, será realizada perante uma banca examinadora, constituída por, pelo menos, 03 (três) docentes, sendo 02 (dois) de outras instituições de ensino superior, que emitirá parecer sobre o processo de avaliação do desempenho acadêmico e sobre os demais requisitos para a promoção na carreira.

Parágrafo único - Os membros da banca examinadora deverão ter, no mínimo, a mesma titulação exigida e classe igual à do pleito do candidato.

Art. 7º - A promoção de Professor Titular nível “B” para Professor Pleno será realizada por banca examinadora.

Parágrafo único - A banca examinadora de que trata este artigo será constituída por 05 (cinco) docentes com a mesma titulação exigida para a classe pretendida, sendo, no mínimo, 03 (três) de outras instituições de ensino superior e não integrante do quadro docente da Universidade que realizará o concurso.

Art. 8º - O trabalho científico, previsto no inciso II, alíneas c e d, do artigo 2º, demonstrará a linha de pesquisa desenvolvida pelo docente e deverá ser apresentado à comissão em defesa pública.

§ 1º - Ao trabalho científico será atribuído pontos de 0 (zero) a 10 (dez), por cada membro da comissão.

§ 2º - A nota será obtida mediante a média aritmética, atribuindo-se os seguintes conceitos:

- a) Média inferior a 7 (sete), conceito insuficiente;
- b) Média igual ou superior a 07 (sete), conceito suficiente.

§ 3º - Sendo insuficiente o conceito, encerra-se o processo, dando-se o candidato como inapto à promoção.

§ 4º - Caso seja insuficiente o conceito, o docente poderá reingressar com processo de promoção após 6 (seis) meses.

Art. 9º - O desempenho acadêmico constará de um memorial descritivo apresentado pelo docente relacionando todas as atividades acadêmicas desenvolvidas durante a sua permanência na classe, aprovado pela Plenária Departamental.

Art. 10 - Na avaliação do desempenho acadêmico serão considerados elementos fundamentais:

- a) desempenho no processo ensino-aprendizagem;
- b) a orientação de alunos em atividades acadêmicas de graduação e pós- graduação;
- c) elaboração, execução e coordenação de projetos de estudo ou pesquisa e de programas de extensão;

- d) publicação ou tradução de trabalhos científico-acadêmicos ou atividades de editoração;
- e) apresentação de trabalhos em congressos, simpósios e outros eventos;
- f) participação em bancas examinadoras;
- g) participação em cursos de pós-graduação;
- h) exercício de cargos e funções na administração acadêmica e participação, como membro, em órgão colegiado superior;
- i) produção artístico-cultural e esportivo;
- j) exercício de cargo em entidade de classe.

§ 1º - a pesquisa científica e a produção intelectual, artística e técnico- profissional, realizadas no exercício do Magistério Superior, serão avaliadas pela qualidade de seus resultados e pela sua contribuição ao processo ensino-aprendizagem.

§ 2º - Em qualquer processo de avaliação do desempenho serão consideradas as efetivas condições para o bom exercício das atividades docentes.

Art. 11- O Relatório individual de atividades será contabilizado conforme o Anexo I desta Resolução.

Art. 12 - O desempenho didático do professor será avaliado pelos alunos, semestralmente, sob a responsabilidade do Departamento no qual o docente está lotado.

§ 1º - O instrumento de avaliação do desempenho docente pelos alunos, único para todos os Departamentos, engloba três aspectos fundamentais da atividade docente: programação, desenvolvimento e avaliação do ensino.

§ 2º - O instrumento de avaliação será preenchido pelos alunos, no final de cada semestre letivo, durante a 3ª Unidade, sendo a publicação dos resultados feita internamente nos Departamentos, com livre acesso a todos. Participarão da avaliação os alunos que estejam cursando a disciplina, ministrada pelo professor a ser avaliado.

Art. 13- A mensuração do desempenho será feito mediante a média ponderada dos pontos obtidos na avaliação do desempenho acadêmico como peso 08(oito) e do desempenho didático com peso 02 (dois).

§ 1º - Cálculo da Média;

$$M = \frac{ADA \times 8 + DD \times 2}{10}$$

ADA = Nota da avaliação do desempenho acadêmico

DD = Nota do desempenho didático

§ 2º - Será considerado apto à promoção do candidato que obtiver um total de pontos igual ou superior a 07 (sete).

Art. 14 - A divulgação pública dos resultados do processo de promoção na carreira obedecerá a seguinte ordem de trabalhos:

- I - leitura do processo, para conhecimento dos presentes do requerimento e da documentação acostada;
- II - atribuição de pontos;
- III - leitura do parecer final e proclamação do resultado.

Art. 15 - Será lavrada ata circunstanciada da divulgação pública dos resultados, a qual serão acostados todos os documentos do processo.

Art. 16 - Dentro de 48 (quarenta e oito) horas da divulgação pública dos resultados, a ata será encaminhada pela comissão ao Departamento.

Art. 17 - O docente deve ser cientificado do resultado de sua avaliação, podendo entrar com pedido de reconsideração ao Departamento no qual está lotado, no máximo de até 10 (dez) dias úteis após a publicação dos resultados.

Art. 18 - Caso a avaliação do docente seja julgada insuficiente para a promoção, o docente só poderá ingressar com novo pedido, decorridos pelo menos seis meses do requerimento inicial.

Art. 19 - A progressão do nível “A” para o nível “B”, dentro da mesma classe, far-se-á a requerimento do interessado, de acordo com o critério de antigüidade, atendido o requisito de interstício mínimo de 02(dois) anos no nível “A”.

Art. 20 - Não serão considerados como de efetivo exercício de magistério, no cálculo do interstício previsto para efeito de progressão, os seguintes períodos de afastamento:

- I. suspensão do exercício do cargo ou licença para atendimento de interesse particular;
- II. cessão do servidor para outros órgãos ou entidades;
- III. afastamento do exercício por penalidade disciplinar;
- IV. faltas não justificadas em número superior a 03 (três) faltas mensais, para quaisquer atividades fins do Departamento.

§ 1º - Na hipótese do inciso II, excetua-se a cessão de servidores para órgãos ou entidades públicas de ensino, pesquisa ou extensão do Estado da Bahia.

§ 2º - Na hipótese do inciso III, se constatada a improcedência da pena, computar-se-á, como de exercício de magistério, o período correspondente ao afastamento.

§ 3º - Para efeito do disposto no inciso IV, considerar-se-á a unidade-dia, independentemente do número de horas diárias do docente.

Art. 21 - O processo para promoção e progressão funcional deverá tramitar, ser decidido e encerrado no âmbito da Universidade.

Art. 22 - O acompanhamento e a homologação dos processos de promoção e de progressão na carreira docente será da competência do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE.

Art. 23 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE.

Art. 24 - As tabelas em anexo integram a presente Resolução.

Art. 25 - A presente Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário, em especial, as contidas nas Resoluções 24/90 e 09/91.

Vitória da Conquista, Sala de Reuniões do CONSEPE, 29 de abril de 2003.