

**A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS**
**LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CONCEPCIÓN DE
PROFESORES UNIVERSITARIOS**
**TEACHING IN HIGHER EDUCATION IN THE CONCEPTION OF UNIVERSITY
TEACHERS**

Patrícia Sousa Nilo Mendes*

patysnm@yahoo.com.br

Cláudio Faria Lopes Junior*

claudiofarialopesjr@gmail.com

Priscila Sousa Nilo Mendes**

prisnm@yahoo.com.br

Marcus Vinicius Barbosa*

marcus.barbosa1979@gmail.com

* Faculdade Sul Fluminense, Volta Redonda, RJ/Brasil

** Instituto de Cultura Técnica, Volta Redonda, RJ/Brasil

Resumo

Nota-se a necessidade desta pesquisa para melhor avaliar a formação pedagógica do profissional docente no ensino superior. O presente trabalho tem por objetivo conhecer a identidade profissional e os dilemas e desafios enfrentados pelo professor universitário. Para atingi-lo foi utilizada a pesquisa do tipo descritiva, qualitativa na qual participaram 23 professores por meio de um questionário misto, possuindo questões fechadas, nas quais o informante escolhe sua resposta entre duas opções, sendo elas sim ou não, e também de questões abertas, em que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões através de perguntas onde são possíveis avaliar as concepções e os olhares dos mesmos para questões que levam a discussões entre o que é ser um bom professor. Sendo assim, conclui-se que faz-se necessário investir em formação continuada de professores para o ensino superior apontado para as questões didático pedagógicas, visto que os resultados mostram que os docentes tem pouca formação neste aspecto, já que sua prática muitas vezes é acarretada pelo conhecimento e experiência adquirida no percurso de sua carreira profissional e docente. O estudo mostrou ainda, que os professores sentem a necessidade de formação continuada no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, direções que norteiam os atos em sala de aula, como as novas metodologias, estratégias e técnicas de ensino, de maneira que a formação permita-o a atuar com competência.

Palavras-chave: Prática-pedagógica; Formação Docente; Identidade Profissional.

Resumen

Es necesario que esta investigación evalúe mejor la formación pedagógica del profesional docente en la educación superior. Este artículo tiene como objetivo comprender la identidad profesional y los dilemas y desafíos que enfrenta el profesor universitario. Para lograrlo se utilizó una investigación descriptiva, cualitativa, en la que participaron 23 docentes a través de un cuestionario mixto, con preguntas cerradas, en el que el informante elige su respuesta entre dos opciones, ya sea sí o no, y también preguntas abiertas, en los que permiten al informante responder libremente, utilizando su propio lenguaje y emitir opiniones a través de preguntas donde es posible evaluar sus concepciones y mira preguntas que llevan a discusiones entre lo que significa ser un buen docente. Así, se concluye que es necesario invertir en la formación continua del profesorado para la educación superior orientada a cuestiones didácticas pedagógicas, ya que los resultados muestran que los docentes tienen poca formación en este aspecto, ya que su práctica muchas veces está implicada por los conocimientos y experiencia adquiridos en el transcurso de su carrera profesional y docente. El estudio también mostró que los docentes sienten la necesidad de una formación continua en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, orientaciones que orientan las acciones en el aula, como nuevas metodologías,

estrategias y técnicas de enseñanza, para que la formación Permitirle actuar de manera competente.

Palabras-clave: Práctica pedagógica; Educación de maestros; Identidad profesional

Abstract

There is a need for this research to better evaluate the pedagogical training of the teaching professional in higher education. This paper aims to understand the professional identity and the dilemmas and challenges faced by the university professor. To achieve this, a descriptive, qualitative research was used, in which 23 teachers participated through a mixed questionnaire, having closed questions, in which the informant chooses his answer between two options, whether yes or no, and also questions open, in which they allow the informant to respond freely, using their own language and to issue opinions through questions where it is possible to evaluate their conceptions and looks at questions that lead to discussions between what it means to be a good teacher. Thus, it is concluded that it is necessary to invest in continuing teacher training for higher education aimed at pedagogical didactic issues, since the results show that teachers have little training in this aspect, since their practice is often entailed for the knowledge and experience acquired in the course of his professional and teaching career. The study also showed that teachers feel the need for continuing education with regard to the teaching-learning process, directions that guide actions in the classroom, such as new teaching methodologies, strategies and techniques, so that training allow you to act competently.

Keywords: Pedagogical practice; Teacher Education; Professional Identity.

1. INTRODUÇÃO

Perante as mudanças na educação e na sociedade instigadas pelo avanço da ciência, é de acordo entre vários autores que pesquisam a formação pedagógica do professor universitário, como Cunha (2007b; 2010), Pimenta e Anastasiou (2002), Behrens (2009) e Bolzan (2008), que as universidades ainda não se atentaram para a necessidade urgente de oferecer processos contínuos de qualificação de professores para atuar na docência da educação superior. A maioria dos docentes são bacharéis e, em geral, jamais frequentaram uma formação pedagógica para atuar como professores na universidade e nas faculdades. Alguns docentes que atuam na educação superior escolhem por mestrados e doutorados em educação, para buscar tal formação, mas, apesar da necessidade, não tem sido suficiente para propor uma pedagogia universitária adequada às exigências atuais da Sociedade e da Educação. Outra comprovação preocupante refere-se à realidade da universidade, já que os professores universitários titulados, em especial, no *stricto sensu*, normalmente, passam a dar prioridade a pesquisa e não ao ensino.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), nos métodos de formação de professores, é necessário analisar a importância dos saberes das áreas de conhecimento, afinal ninguém ensina o que não sabe,

dos saberes pedagógicos, já que o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e distintas direções de sentido na formação do ser humano, dos saberes didáticos, uma vez que tratam da chamada da teoria da Educação e da teoria de ensino, dos saberes da experiência do professor, que contam do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida. Tais saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas conversam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando-se. Tardif (2002) afirma que os saberes do profissional docente que ajusta-se de base para o ensino decorrem de desiguais fontes, tais como: a formação inicial e continuada de professores, do currículo e do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, da cultura pessoal profissional, da aprendizagem com os pares, entre outras. Na arte de ensinar e de aprender, considera que compete ao professor o papel central, uma vez que mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Desta forma, deve ter a competência de saber adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma puramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção.

Com isso tem-se a necessidade de debater com maior profundidade o que é ser um professor universitário, quais suas responsabilidades e quais estratégias usualmente são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Os estudos ainda destacam que a missão da docência universitária é muito conflituosa entre os docentes. Alguns ressaltam que a missão é estimular a capacidade crítica reflexiva do aluno, outros esperam estimular a potencialidade do pensamento do aluno e formar profissionais que possam atender às necessidades do mercado de trabalho, alguns defendem o ato de associar a teoria com a prática.

O empenho em desenvolver uma pesquisa sobre a concepção dos professores universitários sobre a docência no ensino superior dos cursos da Faculdade Sul Fluminense parte não apenas da importância de avaliar as concepções que as envolve, mas também de refletir sobre o desempenho da docência dos mesmos, que interessa diretamente à formação de novos profissionais que serão inseridos no mercado de trabalho.

Assim sendo, buscamos a partir das respostas dos professores através de uma pesquisa do tipo descritiva, qualitativa aplicando um questionário, descrever e interpretar os relatos escritos que eles fazem da carreira docente e, assim, tentar compreender como esses refletem no movimento transformacional das concepções de docência que adotam. Em nossos estudos verificamos que os docentes que atuam na docência superior, em sua maior parte, tiveram sua formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura, sem, contudo, terem alguma atividade ou disciplina curricular que os preparasse pedagogicamente para atuar na Educação Superior. Por isso, todo o processo formativo construído durante a formação inicial não dá conta da carreira Universitária.

Portanto, o ponto focal desse estudo está em partir da concepção dos docentes, ou seja, de como

eles percebem e interpretam à docência no ensino superior, conhecer a identidade profissional e os dilemas e desafios enfrentados pelo professor universitário.

Com base nesta verificação, foi entendido que seria importante avaliar as percepções dos docentes e da qualidade do ensino vivenciado. Acredita-se que as respostas dos sujeitos podem auxiliar no reconhecimento de necessidades, críticas e sugestões para os processos de formação e atuação do docente de Educação Superior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A carência do mercado de trabalho faz com que o profissional permaneça sempre em condições de melhoria, significando um diferencial imprescindível para quem procura o sucesso profissional. Estar sempre atualizado é absorver conhecimento, sabedoria e conteúdo, revolvendo fatores que valorizam o potencial do profissional.

Uma das qualificações estabelecidas para o docente universitário ensinar é, sem dúvida, ter uma boa formação profissional, com conhecimentos pedagógicos e específicos da área, que envolvam não apenas os básicos gerais, mas também levam em consideração a experiência no mercado de trabalho.

Segundo Nóvoa (1995), Freire (1996) e Mello (1994), a formação continuada é a melhor saída para a melhoria da qualidade de ensino, dentro do contexto contemporâneo educacional; é recente o bastante para não dispor ainda de mais teorias consistentes, provavelmente, ainda em processo. É uma experiência de resgatar a figura do mestre, carente do respeito devido a sua profissão, acabada em nossos dias.

O docente consciente sabe que sua formação não termina na Universidade. Esta lhe mostra os caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria prima de sua particularidade. O resto é por sua conta. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p.58).

Estudos anteriores têm sido desenvolvidos com a intenção de conhecer os desafios da docência no ensino superior (MEDEIROS, 2007, BISSOLI, ALMEIDA, PIMENTAL, 2011), desvelando, em alguns casos, que a formação inicial e continuada são processos decisivos na qualidade da docência (CUNHA, BRITO, CICILLINI, 2006; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011) e que, além disso, a história dos ciclos profissionais também são processos decisivos.

Medeiros (2007) desenvolveu uma investigação, a fim de discutir a docência no ensino superior, destacando os aspectos relacionados à identidade profissional e aos dilemas enfrentados por uma Universidade Pública do Estado do Rio Grande do Norte, quando analisados sob a perspectiva das

exigências da política educacional para esse nível de ensino. De acordo com a autora a identidade docente é, acima de tudo, uma construção epistemológica e profissional, na qual saberes diversos se articulam entre si. Além disso, o estudo realça que a docência não se constitui objeto de atuação desprofissionalizada, portanto, exigindo das universidades a utilização de estratégias de formação no próprio espaço de trabalho.

Isaia e Bolzan (2008) investigaram os ciclos de vida profissional de professores do ensino superior. Na ocasião, discutiram os possíveis movimentos construtivos na trajetória docente de professores universitários que ocorrem por conta da busca pela compreensão dos movimentos construtivos da docência, bem como do delineamento de possíveis ciclos de vida profissional desses sujeitos. Os participantes da pesquisa foram agrupados considerando-se o tempo de experiência no magistério superior, com a finalidade de narrarem suas biografias. Nesta análise, como resultado, os autores observaram quatro movimentos construtivos da docência: preparação à carreira docente; entrada efetiva no magistério superior; marcas da pós-graduação na docência superior; professoralidade docente. Esses achados evidenciaram que os fios das concepções de docência são tecidos a partir dos movimentos construtivos ao longo da trajetória docente, demarcando-os como um processo contínuo de aprendizagem docente. Bissoli, Almeida e Pimenta (2011) tiveram como objeto de estudo os desafios para o professor universitário na área da saúde. Tendo como objetivo conhecer a dinâmica da docência na área da saúde, seus limites e possibilidades, refletindo sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores por intermédio da constituição de “comunidades investigativas” da prática. A pesquisa foi realizada com seis professores, sendo dois do curso de Odontologia e quatro do curso de Ciências Farmacêuticas, bem como com a Pró-Reitora de Ensino de Graduação. A escolha dos sujeitos foi aleatória, de acordo com a disponibilidade para participar. Possibilitou conhecer mais amplamente duas realidades que foram muito importantes para o aprimoramento como investigadoras da área de Educação. Fazendo-os perceber o longo caminho a ser trilhado para a consolidação da Pedagogia Universitária e o quanto a formação de pedagogos pode e deve ser aprimorada. O quanto tem que se aprender sobre os processos que desenvolvemos na formação profissional dos estudantes.

No que se refere à formação inicial e continuada Cunha, Brito e Cicillini (2006), com o propósito de apresentar dados referentes às áreas de Ciências Biológicas, da Saúde e Agrárias, enfocando questões relacionadas à formação inicial e continuada de seus professores com a finalidade de discutir as nuances dessa formação anunciada em seus depoimentos, avaliaram 140 professores por meio de um questionário e entrevistaram 16 docentes que se encontravam em diferentes níveis da carreira universitária (auxiliar de ensino, assistente, adjunto e titular), do sexo feminino e masculino, e que

possuíam formação inicial diferenciada. A consciência dos sujeitos de pesquisa sobre a sua situação e dos demais colegas, apontam para a ideia de que eles refletem sobre sua condição, e na ausência de maiores referenciais teóricos, terminam por reconhecer e assumir práticas de seus antigos professores. Práticas assistidas e representadas nas suas ações como docentes. Isso porque nesse mesmo quesito eles apontam que o engajamento em atividades de pesquisa na pós-graduação, ou mesmo em projetos, enquanto aluno da graduação, foi na maioria das vezes o responsável pela opção da docência.

Sobre a formação pedagógica, Oliveira e Vasconcellos (2011) desenvolveram uma pesquisa visando contribuir para o processo de formação dos docentes que atuam na Educação Superior, colhendo subsídios para a elaboração de programas institucionais. Como opções metodológicas pautaram-se na abordagem de cunho qualitativo, de caráter exploratório descritivo. Um dado merece destaque, inicialmente, foi a distribuição de setecentos e quarenta questionários aos docentes e a obtenção de apenas 64 respostas de 17 cursos. Consideramos este fato um sintoma bastante expressivo e contraditório. A não-ocupação dos professores de espaços de pesquisa que pretendem ouvir as suas vozes diminui um campo, um tempo e um espaço de possibilidade do registro de sua presença e identidade profissionais, tendo o questionário como instrumento para a coleta de dados junto aos docentes e estudantes de cursos de graduação. Os resultados indicaram que a construção da docência superior e o ensino de boa qualidade precisam de investimentos institucionais pedagógicos, administrativos e materiais; a carreira docente universitária requer propostas e iniciativas institucionais que alterem dimensões do ensino e da aprendizagem e sua sustentação teórico pedagógica; a qualidade do ensino deve superar o equívoco da unilateralidade da pesquisa como instrumentalização para a ação docente; as possibilidades e limites institucionais refletem escolhas da profissionalização e permitem mapeamento das bases epistemológicas da docência no campo da Educação Superior. Diante do exposto, percebe-se que as pesquisas recentes têm investigado os desafios e os fatores associados que implicam na formação dos professores que atuam no ensino superior. No entanto, os estudos sobre a percepção que os docentes possuem sobre lecionar no ambiente universitário ainda são inconclusivas. Desse modo, o objetivo deste trabalho é conhecer e discutir a docência no ensino superior na concepção dos professores que atuam nesse nível de ensino.

3. METODOLOGIA

Nos capítulos anteriores, foram discutidos assuntos teóricos sobre a Docência Universitária. Então foram do mesmo modo apresentadas e discutidas as Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes. Tendo o objetivo de integrar os capítulos teóricos à

pesquisa de campo realizada, este capítulo tem a finalidade de apresentar a trajetória percorrida para o estudo.

Foi realizado uma pesquisa quanto a abordagem do tipo qualitativa que corresponde ao aprofundamento do conhecimento para interpretar, mediante análise de conteúdo, o contexto do objeto que está sendo pesquisado. Severino (2007) considera mais adequado empregar os termos abordagem qualitativa e abordagem quantitativa, por considerar que muitas são as pesquisas com metodologias diferenciadas, as quais podem caracterizar-se como uma abordagem qualitativa e abordagem quantitativa.

Rodrigues e Limena (2006, p. 90) definem a abordagem qualitativa como:

“Quando não emprega procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias.”

Segundo Appolinário (2011), os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, pois nesta modalidade a preocupação é com o fenômeno.

Quanto ao tipo consistiu em uma pesquisa descritiva que tem por objetivo descrever as características do objeto que está sendo estudado e proporcionar uma nova visão sobre essa realidade já existente. Conforme argumenta Appolinário (2011, p. 147), na pesquisa descritiva o pesquisador se limita a “descrever o fenômeno observado, sem inferir relações de causalidade entre as variáveis estudadas”. O autor complementa que esta modalidade se opõe à pesquisa experimental onde o pesquisador elabora juízo de valor acerca do conteúdo investigado.

Foram avaliados 23 professores dos cursos de Administração, Psicologia, RH, Logística e Engenharia Eletrônica, homens e mulheres, do ensino superior da Faculdade Sul Fluminense situada em Volta Redonda-RJ, com experiência na área. Onde foram requisitados para responderem um breve questionário misto, possuindo questões fechadas, nas quais o informante escolhe sua resposta entre duas opções, sendo elas sim ou não, e também de questões abertas, nas quais permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões, através de perguntas nas quais são possíveis avaliar as concepções e os olhares dos mesmos para questões que levam a discussões entre o que é ser um bom professor. Tais como: se o docente acredita que basta ter somente o

Mestrado/Doutorado ou deve se fazer uma pós-graduação em Docência no Ensino Superior. E por fim o questionário em questão traz à tona a suposição de que o informante possa alterar/reformular em grande escala o processo de ensino atual, que ainda está em fase de adequação ao momento econômico e político do País.

Além disso, o questionário foi levado para avaliação de ao menos 03 profissionais especialistas do notório saber para aprovação da aplicabilidade do mesmo para a coleta de dados. Os aspectos éticos e legais foram contemplados, segundo a Resolução nº466. Todos os participantes foram orientados quanto aos objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO.

Sendo assim, após a obtenção dos resultados por meio da aplicação do questionário em questão, foram utilizados gráficos e tabelas como instrumentos de análise de dados, pois estes constituem de sua forma clara e objetiva, além de suas características ilustrativas, apresentando os dados resultantes da pesquisa com a capacidade de proporcionar aos leitores em geral, a compreensão e a veracidade dos fatos.

Consequentemente, foi possível a realização da discussão dos assuntos pertinentes a pesquisa, com a determinação da conclusão desejada de acordo com os objetivos pré-determinados no trabalho, analisando a correlação dos assuntos proposto pelo tema.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por abordar uma pesquisa de cunho qualitativo e considerando a complexidade do universo educacional, todos os instrumentos empregados durante a pesquisa foram minuciosamente estudados, analisados e interpretados procurando as relações existentes entre o pensar, o refletir e o agir pedagógico.

Portanto, foi realizada uma análise interpretativa dos dados de que dispúnhamos com base do referencial teórico exibido nos capítulos anteriores, com a característica pessoal de cada sujeito da pesquisa revelado mediante uma aproximação com o mesmo e das afinidades entres suas concepções em relação à docência no ensino superior.

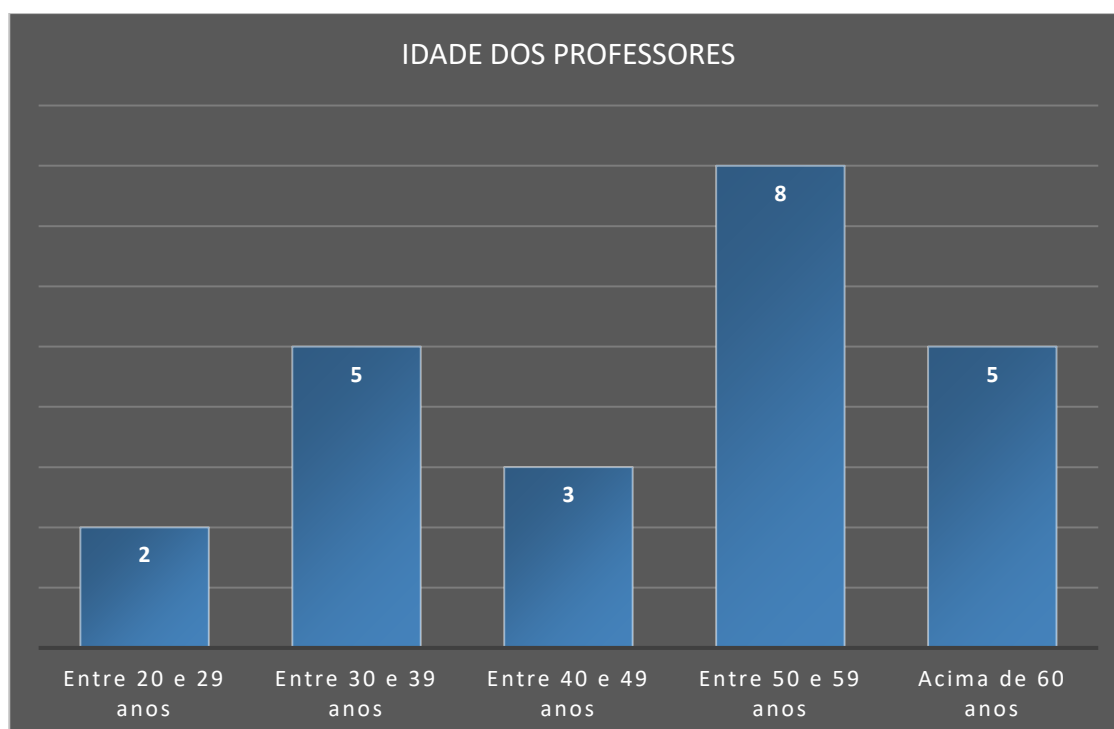
Para caracterizar os docentes do ensino superior da instituição investigada iniciou-se perguntando sobre o sexo, foram identificados nove sujeitos do sexo feminino (39,13%) e quatorze do sexo masculino (60,87%), o que confirma uma certa tendência na concentração de pessoas do sexo masculino em atividades do ensino superior, conforme Gatti e Barretto (2009) destacam que, na segunda metade do século passado, devido a carência de empregos, o ser docente voltou a ser opção

viável para os homens, que começaram a ingressar na carreira.

Preguntando sobre a idade, para a identificação da faixa etária destes professores, como observado no Gráfico 1, do total de 23 professores investigados 8 professores estão entre 50 e 59 anos, mais experientes, e 5 professores estão entre 30 e 39 anos que de acordo com a teoria sobre o ciclo vital dos professores, esta faixa etária segundo Carlos (1999, p.62) corresponde à terceira fase que corresponde entre 30 a 40 anos, identificada por professores mais confiantes, interessados na competência profissional para a estabilização ou promoção na carreira.

Polena e Gouveia (2013) descobriram em seu estudo do perfil do professor (de 2007 a 2011) que a faixa etária dominante é de 30 a 49 anos, com tendência de aumento, o que, segundo as autoras, indica um envelhecimento dos profissionais docentes. Souza e Gouveia (2011) também identificaram um envelhecimento dos profissionais. Em seus estudos, em 1997, a população de professores com mais de 56 anos era de 1,4%, enquanto que em 2007 esse grupo representava 5,2%. Além do mais, a quantidade de profissionais com mais de 41 anos representava 32% em 1997, passando para quase 50% em 2007.

Gráfico 1 – Idade dos professores entrevistados.



Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Outro ponto para caracterizar o perfil profissional do docente tinha a intenção de identificar a

formação inicial. Analisando a Tabela 1, notamos que 17 professores são formados em cursos de bacharelado e 6 em cursos de licenciatura.

Tabela 1 – Formação Inicial.

Formação Inicial	
Licenciatura	Bacharelado
6	17

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Além da pergunta sobre a formação inicial, analisou-se com os professores sobre a formação continuada, mas especificamente para identificar a qualificação didático pedagógica, já que exige deste profissional para atuar no ensino superior, o conhecimento específico na área de atuação, experiência profissional e preparação “[...] à em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, art.66). Observando a Tabela 2 podemos então notar que no mestrado cinco afirmaram que tiveram uma formação didático pedagógica, ou seja, quase 22% dos docentes e no doutorado somente um, 4 % afirmou que teve uma formação pedagógica, “[...] vale salientar que os Programas de Pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores” (VEIGA, 2004, p.5).

Dos que afirmaram ter tido alguma disciplina pedagógica, na sua maioria asseguraram que ter cursado as mesmas trouxeram contribuições para a prática docente, que passaram a ver os alunos como atores principais do processo ensino-aprendizagem e ainda ter noções básicas de formulações de aulas e didática.

Tabela 2 – Formação Continuada e Pedagógica.

Formação continuada e formação didático pedagógica	
Sim, tive disciplina de formação didático pedagógica	5

Mestrado	Não tive disciplina de formação didático pedagógica	9
	Não fez o mestrado	7
Doutorado	Sim, tive disciplina de formação didático pedagógica	1
	Não tive disciplina de formação didático pedagógica	1
	Não fez o doutorado	0

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Então, para concluir o perfil dos docentes do ensino superior da instituição analisada foi perguntado sobre o tempo que o professor leciona no ensino superior. A Tabela 3 podemos observar que 10 professores lecionam entre 1 e 5 anos, de acordo com Nóvoa (2009), é a fase do início do caminho na qual vai dar introdução à carreira até os 3 anos de docência. É a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”, onde define:

“A sobrevivência - implica no manejo do que tem sido chamado de “choque do real”, advindo do confronto inicial com a complexidade da situação profissional. É a fase do tatear constante, da preocupação consigo mesmo (“Vou dar conta disso?”), da administração da distância entre o ideal e o real da cotidianidade da sala de aula, do desafio de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão do conteúdo, da dúvida entre as oscilações nas relações (com os alunos), das dificuldades com os alunos que criam problemas, das dificuldades com material didático inadequado, da insegurança com a metodologia, entre outros. A descoberta - traduz o entusiasmo inicial, a exaltação por sentir-se integrante de um corpo profissional, por estar, finalmente em uma situação de responsabilidade, por sentir-se incorporado ao mundo adulto e pela satisfação que representa a exploração de um novo marco social que representa a escola para o professor novato.”

Tabela 3 – Tempo que leciona no ensino superior.

Tempo que leciona no ensino superior				
Menos de 1 ano	Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 11 e 20 anos	Acima de 21 anos
3	10	5	3	2

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Buscou-se compreender as concepções dos professores investigados segundo o tema da pesquisa, nesse intuito foi aplicado algumas perguntas que foram analisadas e em seguida será feito algumas considerações. O Gráfico 2 relata a primeira pergunta específica, **“Na sua concepção, como deve ser o ensino de disciplinas específicas”**, onde 65% afirmam que a melhor opção seria um ensino técnico

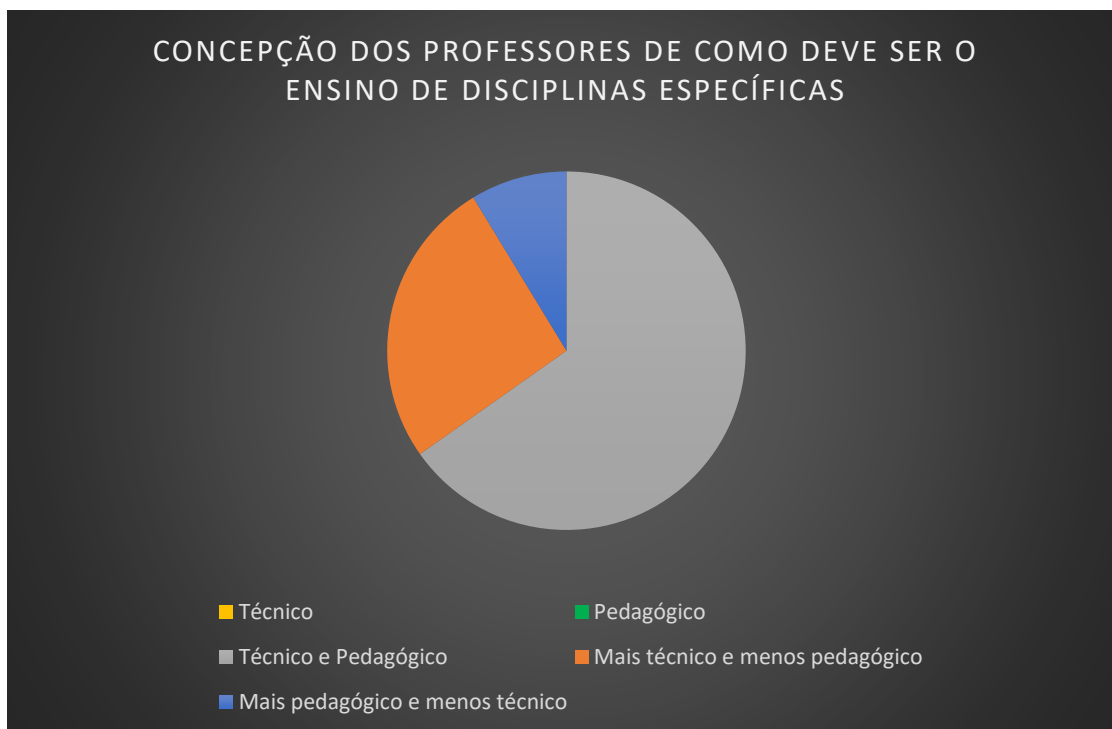
e pedagógico, enquanto 26% diz que deveria ser mais técnico e menos pedagógico e 9% afirmam que deveria ser mais pedagógico e menos técnico.

Em uma concepção tradicionalista, a hipótese era de que o domínio do conteúdo seria satisfatório para o exercício da docência no ensino superior, ou seja, os saberes pedagógicos eram considerados irrelevantes na composição e formação do professor universitário. Segundo Libâneo (2011) esse é um problema periódico no ensino superior. Contudo, a expansão desse nível de ensino e a diversidade de seus alunos, a emergência de renovar o paradigma da ciência e da educação, em especial, com a proposição da complexidade (MORIN, 2002), a nova visão ou o paradigma inovador exige o conhecimento do todo, no qual o professor compreenda: o contexto no qual ensina, a quem ensina (os alunos), como se ensina e que reconheça a si mesmo como pessoa e profissional.

Segundo Fiorentini (2005, p. 110):

“A maioria dos professores de Cálculo, Álgebra, de Análise de Topologia etc. acredita que ensina apenas conceitos e procedimentos matemáticos. [...] não percebem que, além da Matemática, ensina também um jeito de ser pessoa e professor, isto é, um modo de conceber e estabelecer relação com o mundo e com a Matemática e seu ensino.”

Gráfico 2 – Concepção dos professores sobre o processo de ensino de disciplinas.



Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

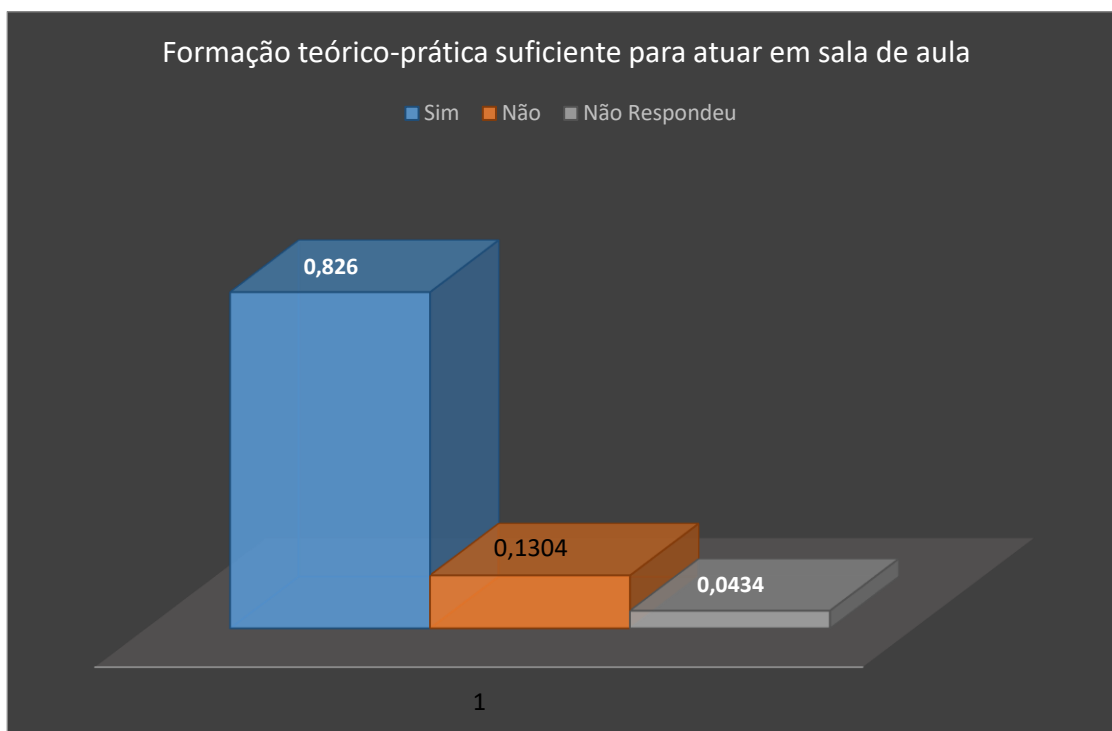
Em um segundo momento os indagamos **“Você avalia que seu curso de graduação ou pós-graduação, lhe proporcionou uma formação teórico-prática suficiente para atuar em sala de**

aula?”, através do Gráfico 3 observa-se que dos 23 professores entrevistados 83% afirmam que com os cursos de graduação e/ou pós-graduação que tiveram, foram suficientes para atuar em sala de aula, entretanto 13% relatam que não foi suficiente e 4% não responderam.

Segundo Teixeira (2009) existe ainda uma confusão dentre a concepção entre a pesquisa e o ensino. Acredita-se que, nos cursos de pós-graduação stricto sensu, ao formar mestres e doutores para a pesquisa em suas áreas específicas, o acontecimento de ter uma disciplina de Didática do Ensino Superior, já os qualificam para docência.

“Neste sentido, caracteriza-se a verticalização, ou seja, formam-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto desprovidos de conhecimento referentes à docência. Essa situação configura-se em seu paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim serão pesquisadores que ensinam ou que tentam ensinar, e não professores pesquisadores (TEIXEIRA, 2009, P.30).”

Gráfico 3 – Formação teórico-prática suficiente para atuar em sala de aula.



Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Pedimos aos docentes que completassem as seguintes frases apresentadas nas tabelas a seguir. Dos 23 professores 8 não se manifestaram. Seguem as Tabelas com a transcrição do questionário

relacionado a educação superior.

Sobre a Tabela 4 observa-se que a maioria dos sujeitos da pesquisa afirmam que “**Ser professor universitário é...**” compartilhar conhecimentos, trocar conhecimentos, construir conhecimentos. Na maior parte, o professor universitário é habilitado para cumprir a profissão por conta de seus conhecimentos científicos, muitas vezes, carentes de conhecimentos pedagógicos.

“De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas a prática de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado[...]. Em contrapartida para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica (TEIXEIRA, 2007, p.90).”

Essa caracterização registrada por Teixeira revela que os professores universitários devem procurar também um aperfeiçoamento didático-pedagógico, fugindo de um ensino meramente técnico e que desemboca em produções de conhecimentos práticos.

Tabela 4 – Respostas dos professores.

Docentes	Respostas Apontadas
	Ser professor universitário é...
1	Desafio
2	Compartilhar conhecimento
3	Participar da formação profissional dos cidadãos
4	Um aprendizado permanente
5	Passar conhecimento
6	Formar profissionais
7	Trocar conhecimentos
8	Minha vida
9	Acreditar na educação passando conhecimento aos alunos
10	Contribuir para a formação dos discentes de maneira holística
11	Gratificante
12	Mostrar caminhos través do conhecimento
13	Estar sempre atualizado
14	Mediador/orientador na construção do conhecimento dos alunos
15	Realização Profissional

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Bem como questionados sobre “**Para mim o aluno aprendeu bem quando...**” tem-se a Tabela 5 refletindo nas tendências pedagógicas do processo educativo. Assim sendo, obtém-se que a maioria dos professores respondeu que é quando o aluno aplica o que aprendeu. Segundo Mizukami (1986),

ensinar consiste, assim, num arranjo e planejamento de contingência de reforço, nos quais os estudantes aprendem a aquisição do conhecimento.

Freire (2011), argumenta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Isto é, nenhuma pessoa ensina aleatoriamente, sem uma concepção de mundo e sociedade, significando que tais conceitos são efetivos à prática crítica-educativa.

Então, o conteúdo transmitido aponta objetivos e habilidades que induzem a competência e o aluno é considerado como um caldeirão de informações e reflexões, treinados a desenvolver certas habilidades, completos para operar no mercado de trabalho.

Tabela 5 – Respostas dos professores.

Docentes	Respostas Apontadas
	Para mim, o aluno aprendeu bem quando...
1	Consegue passar adiante o conhecimento adquirido
2	Aplica o que aprendeu no mercado de trabalho
3	Demonstra tal fato em sua profissão
4	Questiona, faz reflexões
5	Consegue desenvolver seu próprio pensamento e aplicá-lo lá fora
6	Coloca questões além do que foi ensinado
7	Consegue aplicar o que aprendeu
8	Compartilha o conhecimento e aplica
9	Desenvolve o senso crítico
10	Presta atenção 100% na aula
11	Aplica o conhecimento
12	Consegue conciliar a teoria com a prática
13	Consegue mostrar resultado no seu trabalho
14	Pratica o que aprendeu
15	Participa das aulas e transforma conhecimento na prática

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Em relação a melhoria da prática docente dos professores, tem-se a Tabela 6 onde foi indagado “**Para melhorar minha prática como docente...**”, os sujeitos na maioria relataram que sempre buscam a atualização através da capacitação com conhecimento pedagógico.

Bolzan e Isaia (2006) relatam que os professores das universidades precisam avaliar os

conhecimentos específicos, contudo, também devem perseverar e conhecer os conhecimentos pedagógicos para a docência, compreendendo que ela envolve o respeito dos saberes experimentais, destaque nas relações interpessoais, aprendizagem compartilhada, entre outras.

Além disso Cunha (1989), reconhece que fatores autônomos da vontade do professor possam afetar a prática pedagógica, contudo não nega que o professor é um administrador da decisão sobre sua prática, dominante na organização dos conteúdos e na maneira em que distribui o conhecimento na sociedade.

Tabela 6 – Respostas dos professores.

Docentes	Respostas Apontadas
	Para melhorar minha prática como docente...
1	Me qualifico
2	Estudo sempre e discuto com outros profissionais da área
3	Insisto na capacitação
4	Me mantenho sempre atualizado
5	Me atualizo sempre
6	Reviso minhas práticas pedagógicas
7	Continuo minha formação
8	Procuo utilizar a melhor técnica de estudo
9	Preciso estudar mais sobre docência
10	Busco novas informações
11	Leio e me capacito
12	Procuo fazer autocríticas e me atualizar
13	Estudo meu fazer pedagógico
14	Necessito utilizar alguns recursos tecnológicos
15	Pesquisa

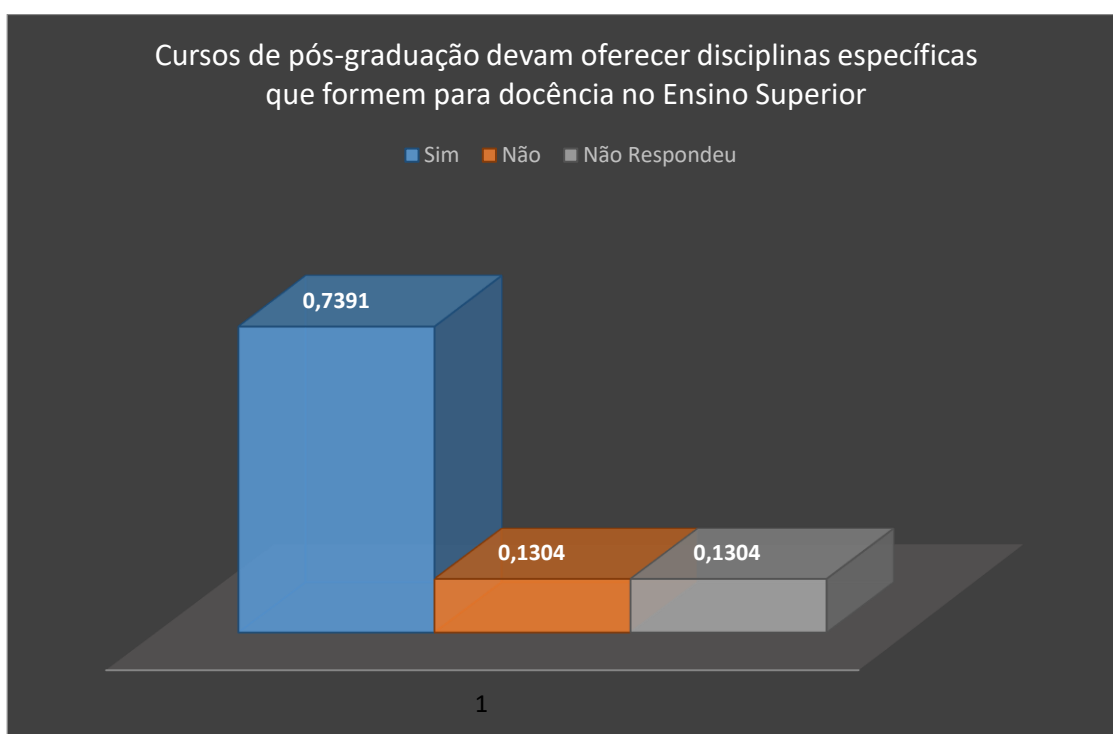
Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Com a pergunta **“Você considera que os cursos de pós-graduação devam oferecer disciplinas específicas que formem para docência no Ensino Superior? Por quê?”** tem-se como mostra o Gráfico 4 que 74% dos docentes acreditam que os cursos de pós-graduação devem oferecer disciplinas específicas que formem o professor para lecionar no ensino superior e ainda a maioria relatou que é necessário, uma vez que os futuros professores precisam entender o que é ser professor e como ocorre

o processo de aprendizagem, e afirmam que ter cursado estas disciplinas lhes proporcionaram a ter uma diversificação na metodologia de ensino. Já 13% não acham que tem necessidade e que a procura por tais disciplinas deve partir dos docentes caso sintam necessidade, e 13% não responderam.

Segundo Lüdke (2010) promover a atividade de pesquisa e evidenciar informações e conhecimento sobre determinado assunto, requerendo do professor uma atitude de busca continuada de saberes, pois a formação não se constrói por acumulações de cursos e sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de cada profissional. Sendo assim cada conhecimento será adquirido através da experiência e da busca contínua de conhecimentos.

Gráfico 4 – Cursos de pós-graduação devem oferecer disciplinas específicas que formem para docência no Ensino Superior.



Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Outra abordagem foi em relação: **“O que contribui ou contribuiu para a composição de sua prática pedagógica?”** e a grande maioria dos entrevistados responderam que foram os desafios diários, a experiência profissional, cursos de atualização da área e muita leitura.

Por fim foi avaliado entre os professores da pesquisa a seguinte pergunta: **“Na sua concepção, quais são as características do bom professor?”**

Então dos 23 professores selecionados 15 responderam as características e 8 preferiram não responder, conforme mostra a Tabela 7.

Por meio desta pergunta constatou-se que, pela visão de alguns professores que trabalham com o ensino superior, a atividade docente tem como principal regente o domínio dos conteúdos. Apesar disso, essa não é a única característica de um bom professor, pois esta precisa sempre sustentar um bom relacionamento com seus alunos. Além do mais, um bom professor deve ser responsável pelo que faz, ter uma boa dinâmica, e sentir, acima de tudo, amor pela sua profissão, pois ela apresenta muitas dificuldades e para superá-las é preciso muita dedicação.

Tabela 7 – Respostas dos professores.

Docentes	Respostas Apontadas
	Características do "bom professor"
1	Conhecimento do conteúdo ministrado, boa escuta e habilidade verbal
2	Motivação, conhecimento técnico, habilidade de relacionamento interpessoal, empatia, liderança, fluência verbal, comunicação, bom senso, respeito pelo outro
3	Conhecer e praticar sua disciplina e ter boa comunicação com os discentes
4	Aquele que foca no aluno, está sempre aprendendo e aberto a repensar sua prática pedagógica
5	Comunicativo, boa didática, boa abordagem em sala
6	Atualizado, que traga atividades práticas e experiência de conteúdo
7	O que transmite conhecimentos
8	Atualizado e resiliente
9	Empatia e paixão pelo que faz
10	Aquele que tem domínio do conteúdo e boa didática
11	Que tenha parceria com os alunos e formação continuada
12	Domínio técnico do conteúdo e empatia
13	Eterno aprendiz
14	Organizado, focado e atualizado
15	Que transfere conhecimento

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho científico buscou mostrar que a formação continuada é essencial, já que a formação

inicial sempre será escassa perante os desafios que se apresentam na prática.

A atualidade exige do educador além da formação científica, técnica e política, uma prática pedagógica crítica e consistente, que siga a necessidade de mudanças na sociedade brasileira.

Com os dados levantados nesta pesquisa podemos concluir que faz-se necessário investir em formação continuada de professores para o ensino superior apontado para as questões didático pedagógicas, visto que os resultados mostram que os docentes tem pouca formação neste aspecto, já que sua prática muitas vezes é acarretada pelo conhecimento e experiência adquirida no percurso de sua carreira profissional e docente.

Professores sem formação pedagógica que buscam sua profissionalização no plano formativo do curso, na troca de saberes, seja com colegas professores, com os alunos, mediados pelo ambiente de trabalho.

O estudo mostrou ainda, que os professores sentem a necessidade de formação continuada no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, direções que norteiam os atos em sala de aula, como as novas metodologias, estratégias e técnicas de ensino, de maneira que a formação permita-o a atuar com competência.

Desta forma esta pesquisa admite revelar a necessidade de continuar os estudos sobre a formação continuada e a relação com a prática pedagógica procurando novos aperfeiçoamentos e caminhos para uma educação no ensino superior que tenha docentes capazes de formar seus alunos de forma integral.

6. REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BISSOLI, Michelle de Freitas. ALMEIDA, Maria Isabel. PIMENTA, Selma Garrido. **A docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco**. Revista Eletrônica Pesque educa v. 03, n. 06 - jul.–dez. 2011.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação. PUC: Porto Alegre, RS, ano XXIX, n3, p. 489-501, set/dez. 2006. ISSN 0101-465X.

BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUC/RS, 2008. p. 102-120.

BRASIL. **Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional.** Brasília: MEC/SEB, 1996.

CARLOS MARCELO, G. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto, 1999.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira. BRITO, Taita Talamira Rodrigues. CICILLINI, Graça Aparecida. **Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior.**

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007b.

CUNHA, Maria Isabel da. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários.** In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 45-57.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989. ISBN: 85-308-0081-8.

FIORENTINI D. **A Formação Matemática e Didático-Pedagógica nas Disciplinas da Licenciatura em Matemática.** *Revista de Educação.* Campinas, n. 8 p. 107-115- jun. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011. ISBN: 85-219-0243-3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária.** Linhas Críticas, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação.** In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

LÜDKE, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional.** RJ: Editora Ltda, 2010.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. **Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos.** R. Faced, Salvador, n.12, p.71-87, jul/dez. 2007.

MIZUKAMI, M.G. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L S Shulman.** **Educação** – Revista do Centro de Educação Santa Maria/ BRA, Centro de Educação/UFSM, v.29, n. 2, p.33-49, 1996. ISSN: 0101-9031.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e as Histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2^a Ed. Porto, Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire. VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **A formação pedagógica institucional para a docência na educação superior.** *Comunic., Saúde, Educ.*, v.15, n.39, p.1011-24, out./dez. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

POLENA, A.; GOUVEIA, A. B. **Perfil do professor: análise de série histórica.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., Recife, 2013. Anais..., ANPAE, Recife, 2013.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas.** Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 19, n. 35, dez. 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TEIXEIRA, G. F. M. **Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes,** In: B Tec Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan /abr. 2009. ISSN: 0871-4835.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2009. A universidade no século XXI. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em: 10/10/2019

Aceito em: 25/10/2019

Endereço para correspondência:

Nome: Patrícia Sousa Nilo Mendes

Email: patysnm@yahoo.com.br



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ANEXO

Estimado/a educador (a),

Este questionário tem como objetivo conhecer a identidade profissional e os dilemas e desafios enfrentados pelo professor universitário.

Solicitamos, assim, a sua colaboração no sentido de responder a esse questionário com toda a franqueza. As informações que nos forem prestadas serão estritamente confidenciais, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entregue e assinado por ambas as partes, no ato da aplicação desse questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração. Abril de 2018.

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Sexo: () M () F

2. Idade: _____

3. Formação Inicial (graduação):

4. Formação Continuada (pós-graduação):

5. Instituição à qual pertence: (escreva o nome da instituição)

6. Há quanto tempo trabalha na instituição? _____

PERGUNTAS ESPECÍFICAS REFERENTES AO ASSUNTO DA PESQUISA

Por favor, responda as questões a seguir, marcando a alternativa que melhor expressa a avaliação que você faz de sua formação e prática. Se quiser apresentar mais explicações sobre sua resposta, por favor, sinta-se à vontade.

1- Na sua concepção, como deve ser o ensino de disciplinas específicas:

a. () Técnico

b. () Pedagógico

c. () Técnico e Pedagógico

d. () Mais técnico e menos pedagógico

e. () Mais pedagógico e menos técnico

2- Você avalia que seu curso de graduação ou pós-graduação, lhe proporcionou uma formação teórico-prática suficiente para atuar em sala de aula?

a. Sim b. Não

3- Complete as frases abaixo:

3.1- Ser professor universitário é..

3.2- Para mim, o aluno aprendeu bem quando...

3.3- Para melhor minha prática como docente eu...

4- Durante a realização do seu curso de graduação e/ou pós-graduação você cursou alguma disciplina voltada para a didática ou relacionada com a docência no ensino superior?

a. uma.

b. duas ou mais.

c. nenhuma.

Nome(s) da(s) disciplina(s) cursada(s):

5- Ter cursado essa(s) disciplina(s) trouxe(ram) contribuições para a sua prática docente? Por quê?

6- Você considera que os cursos de pós-graduação devam oferecer disciplinas específicas que formem para docência no Ensino Superior? Por quê?

7- O que contribui ou contribuiu para a composição de sua prática pedagógica?

8- Na sua concepção, quais são as características do “bom professor”.?
