

## A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: OS PROFESSORES QUE ATUAM NAS CIÊNCIAS EXATAS

Geovana Ferreira Melo Teixeira<sup>1</sup>  
Giovanna Márcia Cristina Bernini<sup>2</sup>  
Patrícia Peixoto dos Santos<sup>3</sup>  
Apoio: CNPq – FAPEMIG

Este trabalho aborda aspectos da construção da professoralidade do docente que atua na educação superior, especificamente, na área de Ciências Exatas. Tem como objetivo compreender a docência exercida por profissionais que atuam na área de ciências exatas, focalizando, principalmente, o processo de socialização profissional, a identidade docente, as dificuldades encontradas pelos professores ao assumirem a docência, além dos saberes necessários ao exercício da profissão. A pesquisa está em desenvolvimento e tem como referência a abordagem qualitativa. Parte significativa dos dados está sendo obtida junto aos professores dos cursos, por meio de questionários, entrevista e de grupos focais. A análise desenvolvida revela que os professores enfrentam dificuldades referentes ao processo de socialização profissional, principalmente, no que se refere à inserção na carreira e às condições de trabalho. Esperamos que essa investigação incentive políticas institucionais para a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários, o que certamente, se refletirá na melhoria crescente da qualidade de suas práticas.

Palavras chave: Professoralidade Universitária – Formação docente – Didática no ensino superior.

### 1- Justificativas e Objetivos: Iniciando o tema

O presente trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, que está em desenvolvimento. Buscamos apreender o processo de socialização profissional dos professores ingressantes na carreira do magistério superior, os saberes, as práticas e o desenvolvimento da identidade docente de professores universitários. A investigação, desenvolvida pelo grupo, tem como eixo as relações entre a formação docente, os saberes e as práticas, buscando compreender os processos pelos quais os professores do ensino superior se apropriam dos saberes e como a formação inicial e continuada repercutem nas

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFG. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação FAGED/UFU. Coordenadora do Curso de Pedagogia da FAGED/UFU.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da FAGED/UFU. Integrante do grupo de Pesquisa em Docência Universitária.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação FAGED/UFU. Integrante do grupo de Pesquisa em Docência Universitária.

ações educativas e na constituição dos saberes docentes.

O desafio de pensar a formação e a prática docente no ensino superior tem sido traduzido na busca por uma reflexão capaz de pensar a pedagogia universitária. Neste sentido, as instituições universitárias tornam-se foco de atenção. São questionados os valores por ela disseminados, a qualidade do conhecimento produzido em seu interior, e, principalmente, como ocorrem os processos educativos, considerando sua responsabilidade relacionada à disseminação e produção do conhecimento científico e, ainda, com a formação de profissionais de diferentes áreas para atuar na sociedade.

Estes questionamentos estão aliados à condução do trabalho pedagógico desenvolvido no interior destas instituições. Como tem acontecido o processo de integração entre a formação geral e a formação específica nos cursos? As instituições de ensino superior tem sido capazes de promover um ensino capaz de responder as demandas da sociedade? Estes questionamentos são pertinentes, uma vez que o ensino não ocupa o centro das atividades docentes dos profissionais do ensino superior, principalmente daqueles que atuam em instituições públicas. O foco da atuação profissional dos docentes nas universidades públicas é com a pesquisa e a produção acadêmica, apesar de assumirem o compromisso em atuar não somente na pesquisa, mas, no ensino e na extensão. A ordem apresentada aqui, tem sido a ocupada por estas três funções no espaço acadêmico, que no campo do discurso são pensadas articuladas, mas que no cotidiano acontecem, na maioria das vezes, isoladas. “Assim, paradoxalmente, no ensino superior o ensino não é jamais considerado como a principal função de um professor” (KOURGANOFF, 1990. p.108).

Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual tem se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente, no ensino superior. Tais práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da área de formação seja suficiente para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão.

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 as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado, que englobam uma carga horária expressiva no novo desenho curricular para a formação de professores no Brasil<sup>4</sup>. Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos

---

<sup>4</sup> O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/ 1, de 18 de Fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

e no ensino superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. Esse contexto tem como pressuposto a idéia de que para essa atuação basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar”. Tal situação é referendada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. No caso da LDB 9394-96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>5</sup>, dois artigos mencionam a docência universitária:

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

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

Não há na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento. Em outro trabalho (TEIXEIRA, 2009) discutimos que essa questão está centrada na verticalização da formação, ou seja, formam-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Essa situação configura-se em um 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.

De acordo com Cunha (2001, p.80) “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”. As conseqüências desse modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. Em

---

licenciatura, de graduação plena. Essas diretrizes apontam para uma reestruturação dos cursos de licenciatura, no sentido de romper com o conhecido esquema “3 + 1”, em que a ênfase é no bacharelado e a licenciatura fica secundarizada como um apêndice na formação do graduando. Uma das principais modificações instituídas pela Resolução 1/2002 do CNE refere-se ao aumento da carga horária para 400 horas de prática de ensino como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso, totalizando 800 horas, além de 1/5 do total da carga horária que deverá ser destinado à formação pedagógica.

<sup>5</sup> BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

algumas situações há, por exemplo, professores que relatam dificuldades quanto ao “sentir-se” professor. Uma professora<sup>6</sup> relatou: “*Eu sou médica, não sou professora*”. Em outro caso semelhante, o professor afirmou que sua profissão é “*engenheiro*”, mas que leciona nos cursos de engenharia. Diante dessas afirmações fica evidente a dificuldade que certos professores enfrentam, principalmente, com relação à identidade profissional.

Se por um lado a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, por outro, será fundamental criar nas universidades espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão. O objetivo desse processo será buscar um melhor entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional de seus estudantes.

A função da universidade historicamente passa por transformações. Há, no imaginário social, cada vez mais, a atribuição de um valor peculiar ao conhecimento, no qual a universidade ocupa dupla tarefa: a de produzir e disseminar os conhecimentos nas diferentes áreas. Nesse sentido, o trabalho do professor universitário consiste, também, em contribuir efetivamente para que os estudantes aprendam a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos numa cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo, em detrimento do pensamento crítico pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades. Ao professor caberá a tarefa de despertar nos estudantes a capacidade inventiva, a criatividade, a dúvida metódica, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) e a expressão crítica da realidade. Esse processo deverá propiciar a formação de um profissional preparado para enfrentar um mundo de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 1999), no qual é exigido o desenvolvimento de saberes técnicos (específicos para o exercício da profissão), além de saberes relacionados à convivência humana, dado que somos seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos.

Assim, este trabalho aqui apresentado, se insere no amplo conjunto de pesquisas voltadas, sobretudo, para o conhecimento da formação e atuação docente. Dirige-se mais propriamente ao conhecimento do processo de socialização profissional de recém-ingressos na docência, procurando explicitar o papel aí desempenhado pela formação inicial e pela Universidade. Além disto, considera os fatores externos – econômicos,

---

<sup>6</sup> Dado coletado junto aos professores que atuam no ensino superior, no decorrer do curso oferecido pelo NAPP – Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (PROREH/UFU).

sociais e culturais – e as políticas de formação, ingresso e estatuto profissional, com seus desdobramentos nas condições de permanência na profissão.

Os estudos que focalizam a docência universitária têm sido cada vez mais difundidos e começa haver certo destaque para investigações desenvolvidas nas próprias instituições formadoras, sobre a atividade de formação que elas próprias desenvolvem. O pouco preparo específico para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* proporcionam aos professores é amplamente conhecido e insere-se no antigo problema da formação do pesquisador *versus* professor. Tendo em vista esta recorrente constatação, pode-se fazer a pergunta principal que norteia esta investigação: *Como os novos professores, que atuam na área das Ciências exatas socializam-se profissionalmente?*

Além desta questão básica envolvendo novos professores, é necessário considerar que há um contingente significativo de profissionais provenientes de instituições privadas de ensino ingressando numa instituição pública<sup>7</sup>. Esta instituição de ensino, por ser pública, pauta-se por uma cultura de trabalho<sup>8</sup> e processo de gestão também diferenciados. Neste sentido, além dos novos, também estes professores provenientes das faculdades particulares estão passando por um processo de socialização profissional. Assim, cabe perguntar: Como se dá o processo de socialização profissional de professores provenientes das instituições privadas de ensino superior? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores inexperientes<sup>9</sup>? Quais as necessidades formativas dos professores ingressantes na carreira do magistério superior? Como ocorre o desenvolvimento da identidade profissional dos professores novatos?

Os principais objetivos do estudo são: Conhecer os principais fatores envolvidos no processo de socialização profissional do professor, tais como: “choque de realidade”, isolamento, trabalho coletivo, apoio de colegas, recursos e apontar fatores da formação e inserção na profissão que se destacam na construção da identidade profissional do professor.

---

<sup>7</sup> Em cursos ministrados para os professores recém concursados (cento e oitenta professores) verificou-se que grande parte dos docentes veio das instituições particulares de ensino superior.

<sup>8</sup> Sabe-se que o trabalho nas instituições federais diferencia-se das instituições particulares, principalmente, no que se refere ao espaço para a produção de conhecimento. As universidades federais assentam-se no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Em contrapartida, nas instituições particulares o trabalho do professor centra-se essencialmente em ministrar aulas.

<sup>9</sup> Há um contingente considerável de professores que assumiram a docência na UFU, sem nenhuma experiência profissional docente. Nos dados coletados junto aos professores em cursos de formação pedagógica ministrados por nós, no mês de fevereiro de 2009, ficou evidente que muitos professores possuem titulação não somente de doutores, mas também, em muitos casos de pós-doutorado, mas sem experiência docente.

**Discussão teórica: Compreendendo a formação docente e seu exercício nos cursos de ciências exatas**

As inúmeras mudanças que têm ocorrido no mundo e, particularmente, no campo educacional, compelem as instituições de ensino superior a construir e assumir um projeto pedagógico que possa viabilizar uma sólida formação teórica e prática de seus egressos. Há uma sensível ampliação no universo de pesquisas sobre formação e profissão docente, em âmbito nacional e internacional, nas décadas de 1980 e 1990. Esse movimento tem provocando uma expansão no campo de estudos vem que vai se delineando por diferentes abordagens, revelando diferentes perspectivas e vieses até então escamoteados no tecido ressecado das pesquisas de cunho positivista. A diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional tem se configurado campo fértil para o aprofundamento na área temática da formação docente. Conforme Tardif (2002, p. 12),

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

Esses estudos têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. Pimenta (2000, p. 17) ressalta a importância "de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise". Neste contexto, as pesquisas sobre formação de professores passam a dar destaque ao estudo dos saberes docentes e sua configuração no processo de formação.

A partir da constatação referente à importância dos saberes docentes, fica evidente a necessidade de que os cursos de formação de professores, para atuar nos diferentes níveis de ensino, passem a considerar a importância destes saberes no processo formativo. Diferentes estudos, que abordam esta temática vêm sendo realizados na América do Norte, Espanha, França e Portugal, com repercussões em outros países e no Brasil, os quais destacamos: Altet (2001), Charlot (2002), Nóvoa (1995), Sacristán (2002), Shön (2000), Zeichner (1993).

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

O modelo da racionalidade técnica<sup>10</sup> e as abordagens psicológicas que se centravam nos processos de aprendizagem, não mais satisfazem as inquietações dos pesquisadores na área educacional. Há uma alteração significativa no olhar para a problemática educacional e, especificamente, para a docência nos diferentes níveis de ensino, buscando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise, que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes de que se utilizam os professores em seu cotidiano.

A complexidade do processo de formação, particularmente da formação de professores, envolve diferentes aspectos: sociais, políticos, filosóficos e culturais. Não podemos nos deixar levar pelo amadorismo de acreditar que as políticas públicas que estão postas venham assegurar a tão sonhada “qualidade dos cursos de formação de professores”.

Neste sentido, de acordo com diferentes teóricos como Tardif (2002), Gauthier (1998), Pimenta (2000), “dominar” o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz. Estes estudos contradizem um pensamento histórico, no sentido de que a atividade docente, durante muito tempo, foi pautada pela ênfase na transmissão de conteúdos prontos, inquestionáveis, na qual o professor tinha a tarefa apenas de divulgar e avaliar esses conteúdos. “Tal como nas universidades medievais, redutos únicos do saber disponível, continuou a perpetuar-se a idéia de que se ensina porque se sabe. Só mais tarde o *saber sobre o como ensinar* - os saberes pedagógicos e didáticos - assumiram alguma visibilidade” (ROLDÃO, 2005, p. 21). Essa questão encontra-se bastante presente no imaginário, tanto dos professores formadores quanto dos alunos, ao considerarem que o domínio do conteúdo específico é capaz de promover uma boa aula.

Diante dessa problemática, é que se torna oportuno reavaliar os saberes que são importantes na formação dos professores. É preciso romper com a cultura do “ensino porque sei”, para “ensino porque sei e sei ensinar” e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica. Ainda, de acordo com Roldão,

---

<sup>10</sup> A racionalidade técnica, conforme Giroux (1997) está calcada em ideologias instrumentais, que reduzem os professores a técnicos, de modo que, imersos na burocracia escolar, estejam incumbidos de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Contrapondo-se a esse modelo, Giroux reafirma a idéia de que a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico. Dessa forma, será preciso encarar os professores como “intelectuais transformadores”, o que significa conferir ao exercício da docência a dimensão política (GIROUX, 1997, p. 161).

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Os docentes transportam um déficit de afirmação profissional exatamente pela fragilidade da sua relação com o saber definidor da atividade e conseqüentemente definidor do nível de profissionalidade; possuem, usam e trabalham com saberes, mas, carecem de um saber próprio que os identifique e com que se identifiquem: ou vivem o saber como sinônimo dos conteúdos que ensinam, ou vivem o saber educativo na versão praticista divorciada da teorização e formalização que o saber educacional - que eles também não produzem - oferece no campo das ciências da educação, situada num outro mundo de produção saber que apenas a formação procura "ligar" mas com escasso sucesso na ruptura desta divergência paradigmática das duas culturas em presença (ROLDÃO, 2005, pp. 21-22).

As concepções de formação de professores, antes a partir da ótica da capacitação, ou seja, da transmissão pura e simplesmente de conhecimentos prontos, para que os professores estivessem "treinados" para o exercício da docência, têm dado lugar a uma outra abordagem: a análise das práticas docentes, enfatizando os saberes dos professores, como estes são mobilizados e construídos no cotidiano escolar. Esta forma de conceber a formação historicamente tem marcado a formação de profissionais que atuam nas das ciências exatas.

Para Tardif (2000, p. 13), é importante compreender a epistemologia da prática profissional como o "estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas". A sala de aula passa a ser o lugar privilegiado de mobilização e construção de novos saberes que configurarão o fazer docente. Para este autor,

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne do movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (TARDIF, 2002, p. 247).

O referido autor, nos alerta para o fato de que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, porque formam um repertório de conhecimento unificado. São, portanto, ecléticos e pluridimensionais. Assim, esses saberes profissionais estão a serviço da ação e é na prática que se tornam significativos. Além disso, Tardif (2000) pontua que o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo a marca do humano. As dimensões éticas e estéticas na prática pedagógica dos professores passam a ser consideradas, pois essa prática implica em construção de valores, expectativas e relações interpessoais que vão tecendo a complexidade da trama que o processo de ensino-aprendizagem produz.

A profissão docente implica saberes, o que demanda aos cursos de formação de professores compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática. A docência é assim entendida como um ofício pleno de saberes que a caracterizam (cf. GAUTHIER, 1988, p. 28). Os saberes, afirma Charlot (2002, p. 62), são construídos em “uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação (...). Como tal é produto de relações epistemológicas entre os homens”.

Ao questionarmos como ocorre a socialização profissional dos professores que atuam na área de ciências exatas, torna-se importante explicitar nosso entendimento a respeito dessa questão. A socialização profissional é entendida aqui como o processo por meio do qual os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitam e justificam ser e estar numa determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo.

Como se pode notar, o estudo da socialização profissional do professor constituiu-se numa demanda decorrente das conclusões, ainda que expostas sucintamente, da pesquisa sobre saberes docentes e identidade profissional, citada acima, afinal:

[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 210).

O trabalho de ensinar requer uma escolarização, mais ou menos longa, pautada na construção de conhecimentos teóricos e práticos a respeito do ofício de ensinar, no sentido de preparar o professor para sua atuação profissional. No entanto, os conhecimentos teóricos, apesar de importantes, não são suficientes para o exercício do magistério, pois requer constante aprendizado prático no manejo da profissão, no sentido de o professor familiarizar-se com seu ambiente de trabalho, com os desafios postos pela prática cotidiana, os percalços e possibilidades no exercício da docência universitária. Além disso,

o contato e a integração no novo ambiente de trabalho colocam em jogo maneiras de ser e estar na profissão. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 217):

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Esses aspectos, apresentados acima pelos autores, referem-se diretamente ao processo de socialização profissional dos professores. O modo como ocorre sua inserção na carreira, as concepções que irão balizar suas práticas formativas no interior da universidade vinculam-se ao desenvolvimento de sua identidade profissional e a construção de seus saberes docentes. Entendemos que este tema continua instigante, mesmo não sendo novo, principalmente em pesquisas estrangeiras sobre a formação de professores. Além disso, os professores recém-contratados representam a possibilidade de mudança, por meio de novas expectativas, a aspiração de ingresso no serviço público em contraposição à realidade profissional, às dificuldades inerentes à constituição do ser professor (adaptação, saberes construídos, ajuda ou não do curso, confronto com rotina profissional, especificamente do trabalho docente).

As instituições possuem excelentes pesquisadores e alguns bons professores, é preciso unir estas duas práticas de pesquisa e de docência. Este é o desafio que o estudo aponta.

### **A realidade investigada e seus contornos**

Essa pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa que permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Conforme Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (1994, p. 49). A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) refere-se à análise dos dados de forma indutiva. Segundo os autores citados, o investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo coletados e categorizados. Nesse sentido,

Para um investigador qualitativo que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja

forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem as partes. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Isso significa que é no curso da investigação, ou seja, no decorrer do processo que o objeto de pesquisa começa a ser compreendido e delineado. Esse movimento exige do pesquisador a capacidade constante de rever os caminhos, de questionar os instrumentos de coleta de dados, pois não há como reconhecer o essencial do que é secundário antes de iniciar a investigação. Além disso, "o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51). Isto porque as análises são carregadas de sentido e de intencionalidades pelo pesquisador e não há, portanto, como ser neutros ou mesmo imparciais, o que requer do pesquisador uma maior acuidade no sentido de compreender o objeto de pesquisa sem se deixar contaminar por pré-julgamentos ou evidências aparentes.

Os professores participantes da pesquisa foram escolhidos conforme a característica do tempo de profissão, por meio de dados coletados com o "Questionário de Identificação". A prioridade foi investigar o processo de socialização de professores recém contratados: - que não tenham experiência docente (Grupo A); - e com experiência provindos de instituições de ensino superior privadas (Grupo B). Além deste primeiro critério, outro será a "adesão", o aceite em participar da pesquisa. Os professores não são, nesse sentido, "objeto" da investigação. O objeto será o processo de sua socialização. Assim, conheceram desde o início o projeto e puderam optar por aderir, ou não, à pesquisa.

No início nossa pretensão era envolver dois grupos com um número de 15 a 20 professores recém contratados, atuantes na área de ciências exatas. O grupo "A" foi composto por professores recém contratados e inexperientes na profissão. O segundo, pelos professores com até 3 anos de experiência, provenientes de instituições privadas de ensino superior. Este contingente já prevê eventuais desistências de algum participante, no decorrer da pesquisa.

Para a coleta dos dados da pesquisa foram utilizados os instrumentos:

- **Questionário de identificação** para caracterização dos professores recém contratados e escolha dos participantes da pesquisa. Tem duas finalidades básicas: conhecer o tempo de experiência anterior do recém contratado e, a partir daí, convidá-lo ou não para participação na pesquisa e saber em qual instituição o recém contratado fez o curso superior e pós-graduação.

- **Questionário ampliado** de caracterização da formação inicial e dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* e das expectativas em relação à profissão docente e ao novo emprego. Este instrumento será aplicado a todos os professores recém contratados que aderirem à pesquisa. Visa apreender as expectativas do recém contratado em relação à profissão, ao novo emprego e, também, compreender qual avaliação faz da formação inicial e dos cursos de pós-graduação com relação ao processo de profissionalização e desenvolvimento da identidade profissional.
- **Entrevistas** semi-estruturadas, realizadas semestralmente – alternadas com os “grupos focais” -, durante todo o percurso da pesquisa, com o objetivo de acompanhamento do processo de socialização profissional. A forma de gravação (digital) será decidida posteriormente. As entrevistas serão realizadas com os dois grupos de professores envolvidos na pesquisa.
- Realização semestral de “**Grupos Focais** envolvendo todos os participantes da pesquisa com o intuito de melhor caracterizar, de apreender de “viva voz” o processo de socialização profissional dos professores. Serão realizados de maneira articulada às entrevistas e ao “questionário ampliado”. As sessões seguirão um roteiro prévio, com inserção de questões circunstanciais. A forma de gravação (digital) será decidida posteriormente.

Para início da nossa coleta de dados foram enviados os questionários aos professores ingressantes nos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia Química e Economia da Universidade Federal de Uberlândia. Obtivemos retorno de 11 questionários os quais participaram 1 (um) professor da Engenharia Mecânica, 3 (três) professores da Engenharia Elétrica, 4 (quatro) participantes da Engenharia Química e 3 (três) da Economia. Conforme anunciamos anteriormente, a pesquisa encontra-se em desenvolvimento, sendo que as entrevistas e grupos focais ainda não foram realizados. Os dados apresentados nesse trabalho foram obtidos por meio dos questionários.

De acordo com esses professores o curso oferecido na graduação lhes proporcionaram uma boa formação teórico-prática, pois conforme um professor da Engenharia Química: “*a parte prática do ensino da graduação foi o mais forte na minha formação, o que possibilitou o aprendizado da teoria através de experimentos práticos*” (Sujeito 07).

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Com relação à essa questão, Pachane (2006) destaca que um programa de formação tem necessidade de ampliar possibilidades, incomodar, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões. Além disso, deve associar teoria e prática e oferecer aos professores ou futuros professores, um espaço aberto para reflexões e discussões de suas práticas.

Dentre esses depoimentos relacionados à formação inicial tivemos 81,8% de respostas positivas e 18,2 % de respostas negativas. Outro depoimento revela que “ *o curso de graduação em engenharia elétrica da UFU fornece ao aluno uma boa formação tanto teórica quanto prática, principalmente devido à qualidade de alguns professores e a estrutura oferecida*” (Sujeito 04).

Em relação à preparação para a atuação como professor oferecida tanto na graduação quanto na pós-graduação, os professores também se posicionaram relatando que,

Na graduação acho importante o fato de ter tido contato com diversos professores com personalidades e estilos muito diferentes o que serve como exemplo para tentar reunir as principais qualidades de cada um deles, buscando me tornar hoje uma boa profissional. Na pós-graduação eu destaco a experiência adquirida com pesquisa, que com certeza contribuiu para a formação do professor (Sujeito 03, professora da Engenharia Elétrica).

O relato desta professora demonstra exatamente o que a autora Cicillini (2010) defende ao dizer que,

o que um professor é está diretamente relacionado àquilo que faz e às suas experiências de vida, ou seja, o que ele é em cada momento. É resultado de uma combinação de elementos diversos, pois os professores não se encontram na posição de sujeitos isolados e imunes às contingências sócio-históricas. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações (CICILLINI, 2010, p. 35).

Nesta perspectiva, compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida, permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina, quanto ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize um outro tipo de saber: o experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos.

Masetto (2003) expõe que o mestre ou doutor termina a pós-graduação com o maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Porém, como diz

o autor: “*Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?*”. Segundo ele, a pós-graduação deve se abrir para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos.

As formas serão as mais variadas: oferecer uma disciplina optativa de Metodologia do ensino superior, como fazem alguns programas, principalmente na área da saúde ou de educação; oferecer uma disciplina optativa baseada num programa de educação, mas aberta a mestrandos e doutorandos de vários programas, o que constituiria um grupo heterogêneo e muito rico de experiências para os estudos e análise de práticas pedagógicas, inclusive em áreas diferentes; organizar seminários, workshops ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior; incentivar pesquisas sobre o ensino superior em diversas áreas (MASETTO, 2003, p. 184).

O autor ainda comenta que além da pós-graduação, as instituições de ensino superior que se interessam na valorização do seu docente e na formação pedagógica podem melhorar a qualidade de seus cursos até mesmo na graduação (MASETTO, 2003). Principalmente os cursos inseridos na área de Exatas que não oferecem disciplinas curriculares para formação docente necessitam de uma maior preparação nessa área, mesmo que na pós-graduação.

Assim, é preciso ter em mente que o exercício da docência superior “exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão” (MASETTO, 2005, p. 11).

Nesta direção, Bolzan e Isaia (2006) apud Santos e Powaczuk (2009) destacam que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, necessitam investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) indissociabilidade teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional.

Em meio aos relatos dos depoimentos analisados, os professores revelaram que dentre as dificuldades encontradas no exercício da docência as mais significativas são:

necessidade de cursos de técnicas pedagógicas que auxiliem o professor no ensino os alunos, necessidade de conciliar ensino e pesquisa, de melhorar o processo de avaliação discente, necessidade de maior interação entre alunos e professores e

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

entre professores, dificuldade em lidar com o inesperado, necessidade de mostrar resultados na forma de publicações, pois a pressão excessiva é sufocante e frustrante.

Diante dessas necessidades ditas pelos professores, podemos citar Teixeira (2009) que destaca:

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 as práticas 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, 2009, p.29).

Portanto, verifica-se que a ausência da formação pedagógica nos cursos de ciências exatas deixa uma lacuna na formação do professor universitário e, em consequência disso, sua trajetória como docente torna-se deficitária nesses aspectos.

No que se refere à formação continuada todos os professores questionados foram unânimes em concordar com sua importância, pois “*o professor deve constantemente estar aprendendo, se atualizando e trocando informações e experiências para que tenha um melhor desempenho de suas funções acadêmicas e profissionais*” (Sujeito 02 professor da Engenharia Elétrica).

Essa questão vem de encontro com as discussões de Cicillini (2010) quando afirma que a formação contínua do docente “*pode ser entendida como processos permanentes de constituição dos saberes necessários para o desempenho do trabalho que compete a cada um realizar*”.

Os depoimentos demonstraram que os professores esperam que a Universidade lhes ajude na formação como professor através de “*incentivo à pesquisa, ensino e extensão, bem como de cursos interdisciplinares que promovam a troca de experiências e potencializem outros atributos inerentes à prática profissional docente*” (Sujeito 02, professor da engenharia elétrica).

Em geral, verificou-se que a maioria dos professores participantes foram otimistas em relação à formação para a docência oferecida em seus cursos (81,8%), porém relataram que as atividades que contribuíram para essa formação foram participações em iniciação científica, apresentações em seminários, monitoria e participação em congressos. Destacamos que estas atividades não são para todos que cursam a graduação, pois somente

alguns participam de iniciação científica e monitorias. Apenas seminários ocorridos em sala de aula que todos os alunos participam. Portanto, destacaram atividades extracurriculares que não são oferecidas diretamente pelo curso.

De acordo com um professor da engenharia química, ser professor é “*ser o responsável para transmitir*” e para ele o aluno aprende quando “*obtem notas satisfatórias nas avaliações (provas e trabalhos em sala de aula); participa das aulas respondendo e fazendo perguntas*”.

Acreditamos que ser professor vai além disso, pois requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade. É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de ensino superior. Pimenta (2000) destaca que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade.

### **Considerações finais**

Ao tomarmos o processo de socialização profissional dos professores como objeto de estudo, inevitavelmente recorreremos a Tardif e Raymond (2000) para ampliarmos nossa compreensão. Segundo os autores, a socialização profissional “refere-se a um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (p. 217). A inserção na carreira do magistério superior, a forma como os professores se desenvolvem profissionalmente, como constroem sua identidade profissional, seus saberes e como estruturam suas práticas, são questões que se relacionam diretamente com o seu processo de socialização. Nesse sentido,

Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 239).

A partir do diálogo com esses autores, destacamos os seguintes aspectos que emergiram da investigação:

Com relação à formação inicial e continuada os docentes destacaram que “*o fato de ter tido contato com diferentes professores, com personalidades e estilos muito diferentes contribui com o meu modo de ser professor*” (sujeito 03 – Engenharia Elétrica). Na pós

graduação os professores destacaram a experiência adquirida com a pesquisa, que, segundo a mesma professora, *“contribui muito para a formação do professor”*. Outro professor (sujeito 05 – Engenharia Química) relatou sobre esse aspecto: *“Durante minha pós graduação ministrei aulas na graduação que possibilitaram um melhor preparo para minha atuação como professor”*. A respeito da formação foi destacado também: *“Na pós graduação há o programa de apoio ao docente em que o aluno deve atuar no preparo de aulas, no auxílio à elaboração de provas, correção de avaliações, além de atuar como monitor da disciplina que auxilia bastante no preparo para a atuação como professor”*.

A partir dos relatos podemos compreender melhor a concepção de docência dos professores colaboradores da pesquisa. Ser professor, para eles, está relacionado diretamente ao fazer, à experiência prática, enfim, à racionalidade prática. Em nenhum dos relatos foi destacada a importância da fundamentação teórica a respeito de questões relacionadas à educação, ao trabalho pedagógico, às metodologias de ensino. Para esses professores, o aprendizado da docência vincula-se diretamente à relação que eles, quando alunos, construíram com seus professores, ou seja, com os “modelos” vivenciados.

Ao serem questionados sobre os aspectos positivos que mais lhes marcaram na relação professor-aluno, os docentes destacaram: “o bom relacionamento e proximidade entre professor e aluno”; “o professor que acredita no potencial do aluno”; “o professor que tem disposição para ensinar e que é coerente na avaliação em relação ao conteúdo ensinado em sala de aula”; “que é exigente e rigoroso com o aprendizado e estimula os aluno”. Com relação aos aspectos negativos, os professores relataram: “um professor no doutorado zombou de uma colega, dizendo que ela havia feito uma pergunta pueril”; “tive muitos professores inseguros, monótonos, impacientes”; “o descompromisso de alguns professores”; “ausência de respostas diante dos meus questionamentos”. De acordo com os relatos dos professores esses aspectos influenciam diretamente na maneira de ser e estar na docência, pois se referem a experiências que marcaram a trajetória formativa e se refletem nas práticas desses professores.

Ao serem questionados sobre a inserção profissional na universidade, os professores apresentaram algumas preocupações com relação à realidade vivida no novo emprego: “Uma das dificuldades que percebo é não pertencer a nenhum conselho administrativo da faculdade, faltam informações”; “há muita burocracia”; “falta de estrutura”; “a falta de dedicação e interesse pelo conteúdo abordado em sala de aula e respeito ao professor pelos alunos”; “saber lidar com o atrevimento e a falta de respeito de

alguns alunos”; “observo que o respeito do aluno com seu professor (educador) está mudando ao longo do tempo. Sem querer generalizar, mas nota-se em conversas com colegas que os alunos respeitam menos e exigem mais! Exigência de “direitos” que facilitam seus estudos e diminuem o tempo de preparação na universidade”. Essas dificuldades apontadas por alguns professores dos cursos da área de exatas nos revelam a dimensão dos problemas enfrentadas nos primeiros anos de inserção na carreira do magistério superior, principalmente, com relação à organização dos espaços de ensino-aprendizagem, a interação entre professor e aluno, além da compreensão da universidade de forma mais ampla.

Esperamos que esta investigação contribua para a melhoria do processo de formação profissional dos professores e, sobretudo, que incentive a definição de políticas institucionais de formação continuada dos docentes, o que, certamente, será evidenciado a partir da qualidade crescente de suas práticas.

### Referências

- ALTET, Marie. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.
- CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 81-88.
- CICILLINI, Graça Aparecida. Professores Universitários e sua Formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Org.). **Formação Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.
- CUNHA, M. Isabel. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (org.). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2001. p. 79-92.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clemon. **Por uma teoria da Pedagogia** - Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PACHANE, G. G. Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).

PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. Saber educativo e culturas profissionais - contributos para uma construção/desconstrução epistemológica. **VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Portugal, 2005, p. 1-26. Disponível em [www.space.org.pt](http://www.space.org.pt), acesso em 22/11/05.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 81-88.

SANTOS, E. A. G.; POWACZUK, A. C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente no ensino superior. In: **Políticas Educativas**. Campinas, v.2, n.1, p. 100-111, dez. 2009 - ISSN: 1982-3207.

SHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº 13, 2000, pp. 5-23.

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

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e Aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro/2000. p. 209-244.

TEIXEIRA, Geovana F. Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos. Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). Técnicas de ensino: por que não? 12.ed. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. (org.). *Desmistificando a profissionalização docente*. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.