

PAULO ROBERTO SILVEIRA SILVA

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES FORMADORES QUE
ATUAM NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S586a
2017

Silva, Paulo Roberto Silveira, 1986-

Aprendizagem da docência de professores formadores que
atuam nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas / Paulo
Roberto Silveira Silva. – Viçosa, MG, 2017.
x, 115f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.99-106.

1. Professores - Formação. 2. Ensino superior.

I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

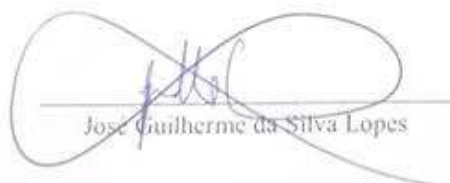
CDD 22 ed. 370.71

PAULO ROBERTO SILVEIRA SILVA

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES FORMADORES QUE
ATUAM NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de
Viçosa, como parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Educação, para obtenção do
título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 01 de dezembro de 2017.



José Guilherme da Silva Lopes



Alvanize Valente Fernandes Ferenc



Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Um dia ouvi de uma pessoa mais que especial em minha vida a seguinte frase: “vá e seja firme, aproveite esta oportunidade e dê seu melhor. Retire dessa tudo que for bom para seu crescimento. Eu confio em você! Estou junto com você!” E assim foi!

A concretização de um sonho é uma etapa de muitas alegrias, de muito agradecimento e de comemoração com pessoas queridas! A finalização deste Mestrado traz uma mistura de sentimentos bons, alívio e certeza de um bom caminho trilhado. Neste sentido, escrevo estas palavras de gratidão.

À Universidade Federal de Viçosa pela oportunidade, mais uma vez, de concretizar meu Mestrado.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

Ao Departamento de Educação, pela oportunidade e acolhida.

Aos Professores do Departamento de Educação pelos ensinamentos durante as aulas que tanto contribuíram para meu crescimento como profissional da Educação.

Aos Professores do Curso de Ciências Biológicas que tanto contribuíram para minha formação durante a graduação. Em especial, quero agradecer àqueles que tão prontamente me receberam e tão solícitamente aceitaram participar desta pesquisa. A vocês meu agradecimento especial e aos quais também dedico este trabalho.

Ao Professor João Marcos de Araújo, ao qual tive a oportunidade de tê-lo como orientador do PIBID e que trouxe grandes contribuições para este trabalho ao participar da Banca de defesa do projeto.

Ao Professor José Guilherme da Silva Lopes por aceitar nosso convite para participar da Banca de defesa dessa dissertação. Obrigado pelas colaborações, dicas e ensinamentos.

Assim também, faço um agradecimento especial à Professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc por me acompanhar desde a entrevista de ingresso ao Mestrado. Obrigado pelos ensinamentos durante as disciplinas cursadas com você, pela boa convivência durante estes anos e, por aceitar e contribuir com este trabalho em todas as fases, defesas de projeto, qualificação e agora na banca final. A você, minha sincera gratidão.

À minha Orientadora, Professora Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva, primeiramente pela acolhida como orientando. A você faço um agradecimento especial pelos grandes ensinamentos durante as aulas, na etapa de estágio docente, em nossas reuniões de trabalho, parceria de curso, orientações prolongadas nas quais debruçamos em conjunto para a construção de todas as etapas dessa dissertação. Obrigado por tudo!

Aos meus amigos de Viçosa, em especial àqueles que construí durante a graduação e que me acompanharam também durante o Mestrado. Cada um de vocês tem um lugar em meu coração, por isso agradeço-os!

Em especial, aos grandes amigos feitos, agradeço, à amiga Karina pela amizade incondicional, pela ajuda durante o Mestrado, pela companhia diária nos almoços e nos dias vividos em Viçosa.

Agradeço aos amigos da república, em especial ao amigo Anderson pela amizade, torcida e pela companhia durante toda esta fase. Amizade assim a gente carrega para vida toda.

Aos amigos feitos na turma do Mestrado, obrigado pela companhia e pelos trabalhos juntos executados. Agradeço em especial a Ana Paula por trabalharmos sempre em parceria.

Agradeço ao TANATOSE pela parceria de trabalho, as reuniões e discussões que tanto nos fizeram crescer enquanto grupo, à vocês meu muito obrigado. Agradeço em especial à Jordana, Aline, as Professoras Gínia e Thaís.

À Tia Regina, que tão prontamente fez toda correção do trabalho, conferindo uma leitura mais dinâmica e agradável.

À minha amada família! Agradeço em especial ao meu Pai e minha Mãe, por serem tão especiais e dedicados, por sempre proporcionar uma educação de qualidade e me proporcionar todo suporte para isso em toda minha vida. Meu agradecimento a vocês pela vida e por me fazerem a pessoa que sou, pela oportunidade de concluir este Mestrado, por estarem me amparando sempre, incentivando, me alegrando. Obrigado por tudo sempre e este trabalho dedico a vocês.

À minha irmã, Carolina, pela torcida e carinho sempre. Por estar ao meu lado, ajudando e sendo amparo nas horas difíceis. Estamos sempre juntos em cada jornada e nesta não foi diferente.

Ao Fernando que é meu companheiro de vida, que chegou e trouxe tanto felicidade e amor para minha vida! Obrigado por embarcar comigo neste sonho, por vibrar em cada etapa concluída, por me escutar nas fragilidades, por encorajar a seguir em frente e por ser tão presente, mesmo quando a distância parecia sufocar. A você agradeço também de coração e posso dizer com toda certeza que essa vitória é nossa!

À Nossa Senhora das Graças, que me protegeu e protege todos os dias. Minha fé Nela me faz forte e me faz seguir em frente em busca de meus sonhos.

À Santa Catarina de Alexandria pela amparo em provas e estudos, eu agradeço.

E por fim, agradeço ao bom Deus pelas oportunidades e me possibilitar concluir esse sonho! A Ele agradeço por colocar tantos anjos em forma de pessoas em minha vida, e cada um dos citados aqui, fazem parte deste grupo, do qual tenho certeza que foi Deus quem me deu de presente!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE TABELAS.....	vii
LISTA DE QUADROS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: CENÁRIOS, ENCONTROS E REFLEXÕES.....	1
2. DIALOGANDO COM A LITERATURA.....	8
2.1 Universidade: um espaço de formação e atuação dos docentes do Ensino Superior	8
2.2 A docência no Ensino Superior: identidade e formação	14
2.3 Considerações sobre a aprendizagem da docência no ensino superior: a experiência como espaço, por excelência, de formação.	21
2.4 Docentes universitários formadores de professores: contexto, investimentos e formação	28
3. OS CAMINHOS PERCORRIDOS	35
3.1. Abordagem de pesquisa, campo de estudo e sujeitos.....	35
3.2 Etapas da pesquisa: definição da amostra, instrumentos e procedimentos de análise	36
4. FORMADORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: FORMAÇÃO, ESCOLHA E ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA.	41
5. DOCENTES FORMADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS CONSIDERADOS REFERÊNCIA NAS REPRESENTAÇÕES DE SEUS ALUNOS	55
5.1. Formadores que são referência para seus discentes	55
5.2. Formação e o ingresso dos formadores na docência no ensino superior.....	58
5.4 Percepções, vivências e desafios como docente formador	70
6. APRENDENDO A SER UM FORMADOR.....	76
6.1. Assim aprendemos e nos tornamos professores.....	76
6.2 Descobrimo-nos como formador na docência: gênese e especificidades	86
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
8. REFERÊNCIAS.....	99
9. APÊNDICE	107
Apêndice I	107

Apêndice II	108
Apêndice III.....	110
10. ANEXO	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Formação inicial dos docentes formadores

Figura 2. Áreas nas quais estão inseridos os projetos dos professores respondentes.

Figura 3: Aprendendo a ser professor

Figura 4: Descobrindo-se como professor formador

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Sexo e idade dos docentes formadores do CCB

Tabela 2. Contextos de escolha dos docentes professores formadores pelo magistério

Tabela 3. Por que e como os professores respondentes decidiram ser professor.

Tabela 4. Fatores considerados importantes na formação docente.

Tabela 5. Fatores que comprometem a formação e atuação profissional.

Tabela 6. Experiências pedagógicas na pós-graduação.

Tabela 7. Satisfação na atuação como docente

Tabela 8. Insatisfação na atuação como docente.

Tabela 9. Estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores respondentes.

Tabela 10. Recursos mais utilizados pelos professores respondentes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formação inicial e pós-graduação dos docentes formadores

Quadro 2: A pós-graduação e a formação docente: considerações dos formadores do CCB

RESUMO

SILVA, Paulo Roberto Silveira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2017.
A Aprendizagem da docência de professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. Orientadora: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.

A profissão docente, no Brasil, passa há tempos por um momento de crise e de intensa desvalorização. Mesmo diante desse quadro de desvalorização profissional da docência, em especial nos últimos anos, há um aumento gradativo na criação de novas faculdades e ampliação da oferta de vagas em Cursos de Licenciatura advindas de políticas governamentais de incentivo à formação docente. Os Cursos de Licenciatura devem atender às demandas dos alunos no que tange a uma formação que busque a aproximação entre a teoria, a prática e a realidade escolar, além de possibilitar e potencializar a construção dos saberes docentes no contexto didático- pedagógico. As considerações apresentadas na literatura apontam para a importância conferida pelos licenciados a uma figura primordial no processo de profissionalização da docência: o docente formador. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta como objetivo geral compreender o processo de constituição da docência de professores formadores que atuam em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual se mostra o perfil geral dos docentes formadores que atuam nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, por meio de uma Pesquisa Documental, e entrevistas semiestruturadas com 6 docentes que ministram aula nestes cursos. Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, predominantemente. Constatamos que a docência no ensino superior se mostra ainda uma profissão que não possui uma identidade própria totalmente definida e nem totalmente conhecida. Ao analisarmos o perfil geral de professores dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa, neste trabalho, percebemos que o quadro de profissionais é bem diverso e concluímos que dentro de um só curso essa heterogeneidade também se faz presente. Concluímos que o aprender a ser um formador, para os seis docentes, mostra-se carregado de sentidos e significados e que esse aprender perdura durante a carreira. Além disso, esse despertar como formador possui especificidades e cada uma delas influencia no cotidiano desses professores.

ABSTRACT

SILVA, Paulo Roberto Silveira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2017.
The Teaching of teaching teachers who work in the undergraduate courses in Biological Sciences. Advisor: Ana Cláudia Lopes Checker Saraiva

The teaching profession in Brazil has been going on for a moment of crisis and intense devaluation. Even in the face of this professional devaluation of teaching, especially in recent years, there is a gradual increase in the creation of new colleges and the expansion of the offer of vacancies in undergraduate courses coming from government policies to encourage teacher training. The undergraduate courses must accord the student's demand in regards to training which seeks to theory, practice and school reality, besides to enable and to potentiate the construction of teaching knowledge in the didactic-pedagogical context. The considerations presented in the literature point to the importance conferred by the graduated to a primordial figure in the professionalization of teaching: the teacher trainer. In this sense, this research presents as general objective to understand the process of professionalization of teaching of teacher trainers who work in Undergraduate courses in Biological Sciences of the Federal University of Viçosa. This is a qualitative approach research, which shows the general profile of the teachers educators who work in the Undergraduate Courses in Biological Sciences, through a Documentary Research, and semi-structured interviews with 6 teachers who teach in these courses. For the analysis of data was used content analysis, predominantly. Teaching in higher education it still shows a profession that doesn't have an own identity defined and not fully known. When analyzing the general profile of professors of the courses of Biological Sciences of the Federal University of Viçosa, in this study, we saw that the teaching staff is very diverse and we conclude that within a single course this heterogeneity is also present. We conclude that learning to be a teacher, for our six teachers, shows itself to be load of senses and meanings and that this learning lasts during the career. In addition, this awakening as a trainer has specificities and each of them influences the daily life of these teachers.

1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: CENÁRIOS, ENCONTROS E REFLEXÕES.

A profissão docente, no Brasil, passa há tempos por um momento de crise e de intensa desvalorização. Segundo Diniz-Pereira (2011), tal crise se estrutura como consequência de vários fatores. Ressalta-se a expansão do sistema público de ensino sem um investimento devido na educação, o alargamento do ensino superior privado, a criação indiscriminada de cursos de Licenciatura, a falta de condições adequadas de trabalho para os professores em exercício, a baixa remuneração e a falta de prestígio social da profissão. Destaca-se, ainda, no contexto da formação inicial para a docência, nas instituições de ensino superior, a supervalorização da pesquisa, a desvalorização do ensino, o predomínio dos modelos de racionalidade técnica na formação dos profissionais do ensino e o fato dos cursos de Licenciatura serem considerados apêndices do bacharelado, não constituindo, assim, uma identidade própria.

Mesmo diante desse quadro de desvalorização profissional da docência, em especial nos últimos anos, há um aumento gradativo da criação de novas faculdades e ampliação da oferta de vagas em cursos de Licenciatura advindas de políticas governamentais de incentivo à formação docente. Embora haja esses investimentos, a formação que os licenciandos recebem ainda é precária.

Nesse contexto, várias pesquisas têm sido desenvolvidas. Dentre elas, destacamos a de Saraiva e Ferreira (2010) e de Saraiva e Oliveira (2014) objetivando compreender que motivos levaram estudantes universitários a optarem pelos cursos de Licenciatura, e os desafios enfrentados por eles no contexto da formação inicial da docência e suas perspectivas profissionais futuras. Os resultados de suas pesquisas apontam que a escolha por cursar a Licenciatura é determinada por vários fatores. Dentre esses fatores destacam a afinidade pela área de conhecimento, o gostar de ensinar, a complementação curricular, a oportunidade de emprego, a influência de ex-professores, o desejo de mudar o quadro atual da educação no Brasil, a vocação e a influência familiar. Fica evidenciado também que a baixa concorrência por esses cursos, em relação a outros mais concorridos e de maior status social, é representativa. A falta de opção e facilidade de ingresso também são mencionados pelos entrevistados como condicionantes favorecedores. Um aspecto demonstrado no estudo realizado é que os licenciandos anunciam que não têm intenção de atuar como docentes na

educação básica, justamente pela desvalorização da profissão nesse nível de ensino (SARAIVA; OLIVEIRA, 2014; SARAIVA; FERREIRA, 2010).

Nos resultados apresentados pela pesquisa realizada por Saraiva e Oliveira (2010), 90% dos alunos entrevistados relatam que a desvalorização se inicia durante a graduação, onde os cursos de Licenciatura recebem menos investimentos financeiros, se comparados aos mais concorridos, e possuem ainda infraestrutura mais precária em relação aos demais. Nesse estudo, mais de 70% dos licenciandos se encontravam insatisfeitos com o curso de Licenciatura no qual estavam matriculados.

Ao relatarem sobre o contexto de formação inicial nas instituições de ensino superior é representativo o número de licenciandos que demonstram estar insatisfeitos com o quadro de professores, fazendo alusão aos docentes que atuam nas Licenciaturas, que são por excelência formadores; em especial, citam aqueles que não ministram as disciplinas da área de ensino. Segundo os licenciandos, muitos formadores desconhecem as especificidades dos saberes docentes e as práticas pedagógicas necessárias à formação de futuros professores, não promovem uma integração entre a teoria e a prática, e entre a universidade e escola. No que se refere às disciplinas de instrumentação para ensino, os docentes tendem a desenvolver aulas demonstrativas como modelos pedagógicos a serem seguidos, desconsiderando, muitas vezes, as especificidades e diversidades dos contextos escolares.

Outro ponto recorrente nas pesquisas é a importância, na visão dos alunos, dos estágios supervisionados, que são apontados como de suma importância na formação do futuro docente, pois são momentos de maior aproximação com a realidade da sala de aula. Entretanto, esses são conduzidos, na maioria das vezes, pelos formadores apenas com o objetivo de atender formalmente uma exigência curricular.

No estudo realizado por Saraiva e Ferreira (2010), os licenciandos quando questionados sobre o que consideravam importante na formação de um professor, explicitam várias habilidades que consideram importantes: domínio do conteúdo, habilidades metodológicas, relações interpessoais, diagnóstico das realidades e diversidades culturais, interesse pela profissão e compromisso com a educação, diagnóstico das potencialidades individuais e avaliação do desempenho docente. (SARAIVA; FERREIRA, 2010, p. 69).

Diante dos resultados trazidos pelas pesquisas anunciadas, fica clara a importância da formação inicial e de como esta se efetiva. É explicitado pelos graduandos dos cursos de Licenciatura que esses devem atender às demandas dos alunos, no tangente a uma formação

que busque a aproximação entre a teoria, a prática e a realidade escolar, além de possibilitar e potencializar a construção dos saberes docentes no contexto didático- pedagógico.

As considerações apresentadas apontam para a importância conferida pelos licenciados a uma figura primordial no processo de profissionalização da docência: o docente formador, tratando aqui especificamente dos professores que atuam em cursos de Licenciatura envolvidos na formação de futuros professores da educação básica. Mizukami (2005) “entende como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos e de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes”.

Nas últimas décadas, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos sobre os docentes formadores. Nesse contexto, mencionamos as contribuições do estado da arte realizado por Vaillant (2003), sobre esses profissionais. A autora considerou trabalhos publicados na América Latina e no Caribe. Os trabalhos trazem um panorama sobre os formadores de professores, o perfil destes, sua formação inicial, além de apontarem quais as competências, saberes e estratégias necessárias a sua atuação. Os referidos estudos ressaltam também a necessidade de políticas educativas direcionadas a esses profissionais do ensino, considerando o impacto de sua formação e atuação no desenvolvimento profissional de futuros professores.

No que refere ao perfil dos docentes formadores, a autora focaliza duas grandes tendências: a primeira, de que os docentes devem “saber a saber ensinar”, e na segunda menciona “as relações e os conhecimentos que o docente deve apresentar”. (VAILLANT, 2003, p. 14.). São destacadas, ainda, cinco competências que esses docentes deveriam possuir: pedagógico-didática, político-institucional, produtiva, interativa e especificadora. Especificamente no que alude à formação destes formadores os estudos realizados explicitam que esses profissionais devem ser detentores de uma grande experiência na docência considerando a importância de propiciar aos futuros professores uma formação científica e didática para atuarem no ensino. Além disso, destaca a importância dos formadores conhecerem as principais linhas do aprendizado, estarem aptos a trabalhar com adultos, ajudando os docentes em processo de formação, a realizarem as mudanças comportamental, conceitual e metodológica, hoje exigidas pelo sistema educativo” (VAILLANT, 2003).

Outro ponto interessante trazido no estado da arte é que a maioria dos formadores considera que sua formação universitária foi bastante promissora no que diz respeito à parte teórica, porém frágil na prática. Nesse ponto, podemos fazer um link com o modelo de formação presente na maioria das instituições brasileiras que ainda se ancora

predominantemente na racionalidade técnica, na qual “o educador funciona apenas como um instrumento técnico, com a especialização devidamente aplicada com rigor no cotidiano, isto é, a aplicação da metodologia empírica na transmissão do conhecimento pedagógico” (SARAIVA; OLIVEIRA, 2014). Esse modelo, que ainda se faz presente, acaba por proporcionar uma formação que concebe a prática como um campo de aplicação da teoria e não como um espaço potencializador de novas reflexões.

Considerando esse panorama Vaillant (2003) problematiza sobre qual formação é necessária aos formadores. A autora explicita que essa deve aglutinar os conhecimentos pedagógicos, os disciplinares, os didáticos, do conteúdo a ser ensinado e os do contexto. Deve mobilizar, ainda, competências e capacidades para que os formadores possam conduzir suas atividades de forma consciente e criativa.

Outras pesquisas já realizadas objetivando conhecer as reais condições de formação dos docentes universitários e como ela vem ocorrendo, constata que, em nosso país, a formação para a docência universitária, fica a cargo dos cursos de pós-graduação, mestrado e/ou doutorado. Esses ofertam, muitas vezes, apenas uma disciplina - estágio supervisionado - de caráter didático/pedagógico. As outras disciplinas se referem aos conteúdos específicos das áreas de aprofundamento e são direcionadas para a formação de especialistas/ pesquisadores (GIL, 2006; LELIS, 2009).

Outro problema relacionado à formação e atuação dos docentes universitários são as normas para admissão desses profissionais no magistério superior que tendem a priorizar o campo disciplinar de formação específica dos candidatos, das pesquisas que realizam, em detrimento à formação pedagógica. Dessa forma, chegam às universidades especialistas/pesquisadores que terão que assumir a função de professores e que muitas vezes não se reconhecem como profissionais do ensino. São mestres e/ou doutores preparados para serem pesquisadores e não para atuarem em sala de aula (MIZUKAMI, 2005; MELLO; OLIVEIRA, 2005; PACHANE, 2005). Segundo Vaillant (2003) é fato que:

Os formadores são docentes, muitas vezes com status mal definido dentro do sistema e com dificuldades para serem aceitos como profissionais. Trabalham, geralmente, poucas horas em tarefas de formação docente e acabam por exercerem nas demais horas de trabalho a função de pesquisador ou outras atividades dentro da instituição (VAILLANT, 2003, p. 22).

Buscando estabelecer um diálogo entre as considerações, anteriormente, apresentadas no campo das pesquisas e o contexto de minha formação inicial na docência como ex-aluno do curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) pude identificar a importância da formação científica e, sobretudo, pedagógica,

dos docentes que formam futuros professores para atuarem na educação básica. As experiências compartilhadas ao longo de minha graduação atuando em projetos de Educação Ambiental e posteriormente com o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - oportunizaram-me adentrar no campo da educação, na escola e vivenciar diversas experiências no contexto da sala de aula. Essas experiências influenciaram a escolha por desenvolver meu trabalho de conclusão de curso direcionado, especificamente, para a área de ensino tendo como objetivo analisar o potencial metodológico das pedagogias de projetos no ensino e aprendizagem de conteúdos de Biologia (A Sociedade das Formigas) na educação básica. Esse estudo permitiu concluir que a formação pedagógica do professor, no contexto inicial da docência, tem reflexos na atuação deste e consequentemente, de seus alunos. A ausência de uma formação ou a precária formação incide sobre o desempenho do professor e de seus alunos.

Os cenários dessas experiências e reflexões oportunizadas foram acrescidas e enriquecidas com as experiências compartilhadas com meus ex-professores universitários. Essas me possibilitaram estabelecer vínculos referenciais positivos e negativos sobre a docência e o ensino. Trazendo recortes temporais positivos, faço alusão aos últimos períodos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Incentivado por uma professora formadora do Setor de Ensino em Ciências e Biologia da UFV e outros docentes, passei a participar de um grupo de estudos, o TANATOSE – Grupo de estudos que integra projetos em ensino, pesquisa e extensão em educação voltados tanto para educação básica, quanto para a superior. O grupo tem como propósito repensar a formação do licenciando em Ciências Biológicas da UFV e, igualmente, propiciar a formação de sujeitos autônomos a partir do contexto social e da vivência humana reflexiva e dialógica.

Ao terminar a graduação, no ano de 2014, ingressei como aluno não vinculado, no programa de Mestrado em Educação, nesta mesma instituição em que me formei, cursando duas disciplinas que foram muito importantes para elaboração desse trabalho de mestrado. As disciplinas ‘Docência do Ensino Superior’ e ‘Formação de Professores: perspectivas atuais’ oportunizaram um diálogo com a literatura sobre a docência e a docência universitária. Um dos temas trabalhados em forma de seminário, na segunda disciplina, foi um estado da arte sobre os docentes formadores, o que favoreceu a verificação da importância de maiores investimentos e pesquisas sobre os docentes formadores; fato constatado, de forma ainda embrionária, a partir das experiências com ex-professores nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Articulando as vivências da graduação, os estudos e pesquisas desenvolvidos no TANATOSE e as contribuições das disciplinas cursadas no mestrado, emergiu então, a ideia, de investigar sobre os docentes formadores que atuam nos Cursos de Ciências Biológicas da UFV, espaço de minha formação. É importante mencionar que, em um estado da arte realizado sobre docentes formadores foram identificados nos últimos cinco anos um total de vinte e três trabalhos. As fontes consultadas foram: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) (13 trabalhos), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa de Nível Superior) (5), SCIELO (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) (5). Nesses estudos são consensuais as considerações de que há uma necessidade de maiores investimentos, na busca de se entender melhor como vem ocorrendo a formação desses professores formadores que atuam no ensino superior, seus desafios e demandas. Esses trabalhos¹ versam, em especial, sobre os saberes necessários à docência universitária, desafios, necessidades formativas, trajetórias, histórias de vida, e contextos de atuação.

Em se tratando dos docentes formadores dos cursos de Licenciatura foram identificados, no conjunto das fontes consultadas, oito trabalhos, sendo quatro especificamente sobre a Licenciatura em Ciências Biológicas. Os resultados destes últimos trabalhos corroboram os achados da literatura de que as Licenciaturas em Ciências Biológicas estão organizadas, predominantemente, nos moldes do Bacharelado, nos quais os professores, em sua maioria, não consolidaram uma identidade sobre o ser professor no ensino superior e sim de pesquisadores.

Nesse sentido, Leão (2011) faz uma análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), mais especificamente a autora trata do curso de Ciências Biológicas, buscando saber como estes influenciam a formação de futuros professores. Seus resultados apontaram o predomínio de uma concepção bacharelesca na formação dos professores. Além disso, indica uma maior valorização dos conteúdos em detrimento às estratégias e práticas de ensino, e também a quase ausência de temas associados à educação básica.

Zaneti (2012) também traz uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Ciências Biológicas de uma Universidade de São Paulo e apresenta como conclusões a intensa valorização do Bacharelado ainda em detrimento da Licenciatura. Traz considerações

¹ QUADROS et al., 2012; QUADROS; MORTIMER, 2014; ALTARUGIO; VILLANI, 2010; SOUZA; ZIBETTI, 2014; PAIVA, 2010; LEÃO, 2011; ZANETI, 2012; LONGHINI, 2011; SANTOS, 2011; ARANTES, 2011; CAMRAGO, 2012; SOUZA, 2012; QUEIROZ, 2011; SOUZA, 2011; SANTOS, 2011; TEIXEIRA, 2012; BELO, 2012; CARDOSO, 2011; SEVERO, 2013; FRANCO, 2013; LIMA, 2013; ISAIA ; MACIEL, 2013; STAHL, 2013.

de como se dá esta formação inicial e preparatória para a formação de futuros professores, moldada ainda, no modelo de Bacharelado mais complementação para Licenciatura (modelo 3+1).

Cardoso (2011), em seu trabalho, investiga a prática docente de quatro professores do curso de Ciências Biológicas de uma Universidade em Fortaleza. As práticas dos sujeitos em análise se encontram em dissonância com o objetivo do curso: formar professores da educação básica. Os resultados demonstram que existe uma distância entre a teoria e a prática, com poucos momentos de reflexão sobre as mesmas. Estes professores promovem nos licenciandos a ideia de uma formação para se tornarem cientistas e não para o exercício da docência.

Por fim, Souza (2012) apresenta como objetivos de seu trabalho compreender como ocorre a constituição da identidade profissional do professor do ensino superior, do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Sergipe. Assim, apresenta como resultados que a constituição desta identidade não é um processo linear nem estável, que ainda não se pode dizer que os docentes do ensino superior possuem uma identidade coletiva que possa caracterizar o grupo profissional, e que, muitos dos entrevistados, não destacam a docência como referência principal.

As considerações anteriormente apresentadas pela literatura e a minha prática vivenciada como ex-licenciando do curso de Ciências Biológicas convergem para o entendimento de que ainda prevalece a existência de professores universitários que não se identificam como formadores. Nesse sentido é importante investigar o aprendizado profissional da docência de professores formadores que atuam no ensino superior, considerando que, a atuação destes, repercute diretamente na formação de futuros professores que atuarão na Educação Básica. Como os docentes que atuam nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas se tornaram professores formadores? Quais elementos estão envolvidos na constituição do ‘ser docente formador’? Quais têm sido suas necessidades formativas e seus desafios em sua atuação profissional? Tratam-se de questões de estudo que devem compor o mosaico das existentes e emergentes no campo da formação de professores no ensino superior.

Subsidiada pelas questões propostas essa pesquisa tem por objetivo compreender o processo de aprendizagem e constituição da docência de professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa. Sendo assim, o estudo propõe especificamente: caracterizar a formação dos docentes formadores dos

cursos de Ciências Biológicas no que se refere à formação acadêmica; investimentos em cursos de formação continuada e projetos/ atividades realizadas na área de ensino; identificar na perspectiva desses formadores as experiências, mediadores e contextos que foram impactantes/ representativos no seu aprendizado profissional da docência como formador e explicitar os investimentos e as necessidades dos professores formadores considerando as experiências no âmbito da formação como docente.

2. DIALOGANDO COM A LITERATURA

O referencial teórico deste trabalho foi organizado considerando os objetivos propostos para o estudo a ser realizado. Sendo assim, os eixos temáticos que compõem este referencial são:

- universidade como um espaço de formação e atuação dos docentes do Ensino Superior;
- docência no Ensino Superior: identidade e formação;
- considerações sobre a aprendizagem da docência no ensino superior: experiência como espaço, por excelência, de formação;
- docentes formadores de professores: contextos, investimentos e formação.

2.1 Universidade: um espaço de formação e atuação dos docentes do Ensino Superior

Iniciaremos esta etapa do trabalho tratando sobre a Universidade. Esse cenário, por mais diverso que se apresenta, é considerado o espaço de formação acadêmica tanto de profissionais para atuar em diversas áreas, quanto da formação de futuros professores que atuarão nos diferentes âmbitos do processo de ensino, inclusive lecionando no ensino superior.

Com origem datada no século X, o primeiro esboço de Universidade surge com a criação da Escola de Medicina, na Itália. No sentido estrito a primeira Universidade surgiu em Bolonha, na Itália, inaugurada em 1088, caracterizando-se como uma instituição leiga (CASTANHO, 2000). Estas instituições surgem em uma época de efervescência entre os povos, das chamadas cruzadas, de movimentos intelectuais que caracterizaram a chamada Era Medieval.

No Brasil, a primeira Universidade surge em 1922, na cidade do Rio de Janeiro, porém, somente no ano de 1934 que é criada uma grande Universidade brasileira -

Universidade de São Paulo - resultado dos esforços de intelectuais brasileiros e franceses (BUARQUE, 2003). A partir de então, novas instituições, ao longo do tempo, foram sendo criadas.

Do seu surgimento até os dias atuais percebe-se que as instituições superiores carregam em suas bagagens alguns resquícios de seu início. Como exemplo disso, Castanho (2000) aponta características da Universidade que despontam da sua origem: a publicidade, a criatividade, a intencionalidade, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Características essas que se encontram presentes em muitas instituições até os dias atuais.

Ristoff (1999) dizia que a Universidade é afetada por três crises que ele classifica como: financeira – pouco investimento em educação, do elitismo – restrições ao acesso ao ensino superior e, de modelo – múltiplas funções da educação superior. Castanho (2000, p.16) ressalta essa ideia argumentando que “tudo leva a crer que a Universidade vive hoje uma crise estrutural, de modelo”.

Em face desse contexto, a partir de 1998, fruto de movimentos sociais e pressão de vários setores, verificou-se, por parte do Governo Federal, o intuito de democratizar a entrada de estudantes de camadas menos favorecidas no ensino superior, políticas afirmativas para o acesso e permanência destes alunos nas universidades. Dentre essas ações, destacamos aqui três delas: a Lei 12.711 de 20 de agosto de 2012, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) (MEC, 2016).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 e tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes do nível básico do ensino. Além de avaliar o sistema de ensino, ele é utilizado como critério para seleção de estudantes que buscam uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni), sendo que, hoje, muitas universidades utilizam sua nota como parte do processo seletivo e muitas substituindo o vestibular (MEC, 2016). Ainda com o intuito de também selecionar os candidatos ao ingresso no Ensino Superior em universidades públicas, utilizando como critério único, a nota advinda do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi criado pelo Ministério da Educação o SISU-Sistema de seleção unificada. Essa política busca diminuir a meritocracia nos processos seletivos procurando tornar estes menos discriminatórios (MEC, 2016). Vale ressaltar que a Lei 12.711, de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades e nas instituições federais estabelecendo, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado

integralmente o ensino médio na rede pública de ensino. Além disso, estabelece critérios para o ingresso daqueles estudantes que se declararem negros, pardos ou indígenas.

Apesar da existência dessas políticas de acesso ao ensino superior, ainda enxergamos algumas discrepâncias quando analisamos o alunado vindo das escolas públicas e aqueles vindos das escolas particulares. O ensino médio regular nessas duas esferas ainda é muito diferente. Aqueles que têm a oportunidade de estudar em uma escola particular, em geral, além de maior rendimento, se mostram mais preparados e conseguem obter uma maior nota nos exames de seleção, no caso hoje, no ENEM, e, conseqüentemente, conseguem uma nota melhor para concorrer no SISU. Sobre essa situação, Carmo et al. (2014) descreve que:

As deficiências não sanadas no ensino médio dificilmente serão resolvidas no ensino superior, onde a abordagem e a complexidade dos conteúdos são diferentes, tornando-se um fator complicador nessa esfera de ensino. O que tem ocorrido, na verdade, é uma transposição desse problema do ensino médio da rede pública para o ensino superior da rede privada, isso porque os estudantes de nível médio da rede privada, ao obterem melhores pontuações no Enem, garantem para si as vagas mais concorridas das universidades públicas, enquanto os estudantes de nível médio da rede pública, com defasagem de conteúdos, ficam em desvantagem na concorrência. Essa situação pode vir a ser resolvida com a Lei de Cotas e a garantia de reserva de metade das vagas para estudantes das redes públicas. Entretanto, não há, ainda, por ser uma medida recente, parâmetros suficientes para aferir tal situação (CARMO, et al. 2014, p. 315).

Essa não uniformidade entre as redes públicas e particulares (estrutura, carga horária) acaba por gerar uma competição na hora dos exames (CARMO, et al. 2014). Os mesmos autores, ainda acrescentam que ao analisarem as notas do ENEM 2011, não se observa discrepâncias quanto às regiões brasileiras, mas sim, quanto ao ensino público e o privado, em todas elas.

Essa é sem dúvida uma questão importante a se resolver. Outro fato que necessita ser repensado é que não adianta apenas a aprovação do estudante no ensino superior, mas sim, garantir a sua permanência dentro da universidade, sua real condição de frequentar e se formar com qualidade nesse grau de ensino. Dados conclusivos de Carmo et al. (2014) nos mostram que:

O espaço entre a escola e a universidade é um profundo e fértil caminho a ser percorrido pelos estudantes, a ser pesquisado pelos acadêmicos e a ser acompanhado, aferido e aprimorado pela estrutura de gerenciamento das políticas públicas educacionais. [...] o ensino médio e o ensino superior precisam ser vistos como níveis complementares, carentes de ações conjuntas que abarquem o adolescente e o jovem como categoria universal de estudante, não os separando em ações isoladas ou em níveis distintos de formação (CARMO, et al., 2014, p. 323).

Por fim, os mesmos autores perceberam ações fundamentais, sendo elas: investimentos docente, discente e no ensino público. Para o quadro docente, a necessidade de universalizar o ensino de qualidade. Além disso, uma maior valorização da figura do professor, garantindo-

lhes uma formação continuada, permanente capacitação dos atuais docentes, contratação de novos professores com formação adequada, dentre outras. No que se refere aos discentes, mostram a existência de alunos tão carentes que não possuem condições de adentrar e permanecer em uma universidade. Os mesmos precisam de um maior amparo (moradia, transporte, saúde e alimentação). Os autores salientam que essa política já existe, entretanto, necessita ser ampliada para que um número maior de estudantes seja contemplado. Sobre os investimentos no ensino público, ressaltam que necessitam de maiores investimentos de recursos federais em cada estado.

Isso porque, dentre todas as escolas públicas de ensino médio regular, 94,1% são estaduais, que concentram 66,8% dos estudantes desse nível. Dos estudantes do ensino superior, 25,7% estão em instituições públicas. A deficiência registrada nas escolas públicas não pode ser compensada pela reconhecida qualidade das universidades públicas: a excelência de um nível de ensino precisa atingir o outro. Os investimentos e as políticas adotadas precisam pensar nesses níveis de forma conjunta, sequenciada, enxergando o ensino médio como o caminho essencial ao ensino superior (CARMO, et al., 2014, p. 324).

Por fim, os autores elencam uma série de medidas advindas do Plano Nacional de Educação (PNE), tanto para o ensino médio quanto para o ensino superior, nesse sentido:

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 estabeleceu como metas para o ensino médio, dentre outras, universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária; oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas; igualar a escolaridade média entre negros/pardos e não negros/pardos, com vistas à redução da desigualdade educacional; reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional; oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio; garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação; valorizar o magistério público e assegurar a existência de planos de carreira para esses profissionais em todos os sistemas de ensino; e ampliar, progressivamente, o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do País. Para o ensino superior, as metas são: elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos; elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores; e elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (CARMO, et al., 2014, p. 324).

A democratização do acesso ao ensino superior, em nosso país, como percebemos, já existe, porém ainda necessita, em alguns pontos ser melhor repensada, ampliada, para que os estudantes sejam, desde a escola básica, preparados em instituições de qualidade, independente de serem públicas ou particulares, para que tenham iguais condições de ingressarem em uma universidade e, assim, permanecerem e se graduarem.

Outra característica bastante forte, ainda hoje, nas Universidades é a intensa valorização da pesquisa em detrimento ao ensino e à extensão, o que interfere significativamente na demanda de formação de seus docentes. Sob esse prisma, cada vez mais têm atuado no sentido de selecionar professores que sejam bons pesquisadores, sem, muitas vezes, se ater ao sentido amplo do ensinar, do professor para atuar em sala de aula. Seu propósito maior é atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, com a exigência de rápida formação, e com a preparação do discente para o mercado. Com isso, como afirma Pimenta e Anastasiou (2002, p. 167) “podemos verificar crescente divórcio entre as finalidades da Universidade enquanto instituição social e as esperadas pelo Estado nacional de caráter neoliberal”.

Temos que levar em consideração, evidentemente, que o investimento em pesquisas também é de suma importância, pois gera desenvolvimento científico e tecnológico, que uma vez efetivado, também é colocado a serviço da população. No entanto, o que ressaltamos é que o ensino e a extensão, também deveriam ocupar um lugar tão importante quanto a pesquisa.

De acordo com Almeida (2012), a política universitária contemporânea apresenta-se influenciada pelas relações do capitalismo globalizado. Tudo isso, faz com que a universidade se ajuste aos interesses das grandes empresas públicas e privadas, ou seja, ao mercado. As políticas econômicas, muitas vezes, orientam os rumos da Universidade, fazendo-a conter gastos, orientando suas relações de trabalho, e seus currículos.

Nesse sentido, a autora complementa dizendo sobre o surgimento de um novo modelo de Universidade – “operacional” – que disputa espaço com o de instituição social. Ela se baseia no mundo do mercado, do capitalismo da sociedade globalizada e intercâmbios financeiros. Órgãos como o Banco Mundial e a OCDE trazem políticas que acabam por encobrir as “tradições e os objetivos diferenciados e reorientam a docência, a aprendizagem, a pesquisa e a extensão segundo os interesses hegemônicos” (Idem, p. 51). Assim, a Universidade assume um cunho empresarial orientado para o mercado, o que acaba por mercantilizar a pesquisa e a docência. Tudo isso tende a promover um *ranking* de importância entre as Universidades, que é explicitado pela autora.

O grau de importância das universidades é aferido por meio de rankings orientados pelos valores e práticas das instituições hegemônicas, cujos critérios de aferição reproduzem os padrões de dominação, assegurando vantagens às nações ricas e ignorando os compromissos nacionais. Com isso a universidade acentua a sua crise, intensifica a perda de identidade e de legitimidade social, deixa de situar-se como espaço de reflexão social e perde a perspectiva de compreensão aprofundada do universo social, na medida em que centra seus esforços na busca da “excelência” e da “produtividade” (ALMEIDA, 2012, p.52).

Outro fato trazido por Buarque (2003, p. 43), é a mudança no perfil das Universidades brasileiras, que passou de uma entidade principalmente pública para o interesse privado. Houve a partir de meados da década de 1980 um crescimento exorbitante de faculdades particulares por todo o país. Esse crescimento, de acordo com o citado autor, se deve à falta de recursos para financiar as Universidades públicas o que leva à deterioração das instalações, equipamentos e salários. Tudo isso proporcionou uma brecha para o surgimento das instituições particulares para suprir essas demandas.

Trazendo considerações sobre a Universidade enquanto espaço de formação, Pimenta e Anastasiou (2002) revelam algumas funções dessas instituições, sendo elas:

Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 163).

Dessa maneira, podemos perceber que as funções de uma Universidade são múltiplas, complexas e visam à formação de um futuro profissional, o que demanda a necessidade de que os docentes do ensino superior se qualifiquem também como profissionais do ensino. As referidas autoras argumentam que:

As universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores, conforme suas definições na LDB/96 são instituições de ensino superior que se diferenciam entre si pela abrangência de ações e pelas condições de trabalho de seus docentes. No entanto, todas têm em comum a graduação de profissionais de diferentes áreas, o que, por si, já seria indicador suficiente da necessidade de uma profissionalização da categoria docente que considere a análise dos elementos caracterizantes de uma profissão: o ideal, o objetivo social, a regulamentação profissional, o conceito, a formação acadêmica inicial e continuada, os conteúdos específicos da área e, principalmente, o que mais falta: os conteúdos da área pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 174).

Nesse sentido, Saraiva (2005) faz referência à Berhrens (1998) e acrescenta que:

[...] nas universidades a docência vem sendo exercida por profissionais das mais diversas áreas. A complexidade na organização e estrutura de seus quadros tem se agravado quando se observa que a maior parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui uma formação pedagógica. A formação docente universitária tem-se centrado muito mais nos conhecimentos específicos das respectivas áreas, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos (SARAIVA, 2005, p. 28).

O ensino superior, espaço de atuação dos docentes formadores, é caracterizado por um intenso dinamismo. Sendo assim, é delegada aos professores desse grau uma gama de papéis. Uma série de fatores tem que ser levada em conta quando se vai qualificar um professor do ensino superior, tais como: aptidões, conhecimentos específicos e experiência profissional.

Estudiosos no assunto se dedicam a caracterizar os diferentes papéis que esse profissional pode assumir. Gil (2006) identificou nada menos que vinte e sete papéis diferentes. São eles: administrador, especialista, aprendiz, membro de equipe, participante, didata, educador, diagnosticador de necessidades, conferencista, modelo profissional, modelo de professor, facilitador da aprendizagem, assessor do estudante, mentor, avaliador, assessor de currículo, preparador de material, elaborador de guias de estudo, líder, agente de socialização, instrutor, animador de grupo, pesquisador, pessoa, planejador de disciplina, coach e conselheiro.

Sendo assim, para finalizarmos, trazemos as palavras de Pimenta e Anastasiou (2002) no que se refere à Universidade como um espaço de formação e atuação dos docentes do ensino superior:

A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 173).

Após trazer um pouco sobre esse cenário das Universidades como espaços de formação e atuação dos docentes, passaremos agora ao entendimento de quem são esses profissionais da educação superior.

2.2 A docência no Ensino Superior: identidade e formação

Tendo feito uma breve contextualização da Universidade que é por excelência um espaço de formação e atuação dos docentes do ensino superior, buscamos, agora, compreender quem são os docentes do ensino superior, qual a sua formação e quais os seus desafios.

Aliada à crise universitária, no Brasil, a profissão docente também vem passando, há algum tempo, por um momento de crise e desvalorização. Diniz-Pereira (2011) corrobora dizendo que esta crise afeta o professor em seus diversos âmbitos, desde as condições de trabalho, salário, satisfação profissional, desvalorização da figura do professor, dentre outras. Essa desvalorização afeta os professores como um todo e até mesmo àqueles que lecionam nos centros universitários, atuando na formação de futuros profissionais, dentre estes, os futuros professores.

Os docentes universitários, apesar de estarem em condições de trabalho mais favoráveis, também são afetados pela crise do sistema de ensino. São eles que passaremos a analisar mais de perto a partir de agora.

De acordo com Mizukami (2005), a docência no ensino superior é ainda a esfera do ensino menos pesquisada, se comparada às demais; contudo, aos poucos, vem ganhando espaço e passando também a fazer parte dos debates e estudos. Teixeira (2012, p.1) corrobora dizendo que “o terreno é acidentado, pleno de possibilidades, mas também de lacunas que impulsionam a necessidade de investigações”. Esta última autora complementa:

Conhecido como pedagogia universitária, docência universitária, docência do ensino superior esse campo de investigação científica tem desvelado várias problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas pedagógicas, de ordem filosófica, didático-pedagógica, também, psicopedagógica que se assomam à prática de ensino universitária. Desde problemas de concepção epistemológica, a problemas metodológicos na sala de aula, a questão central é que os professores universitários, em geral, no Brasil como alhures, não tiveram o devido preparo pedagógico para a assunção de uma sala de aula. Em maioria, provêm de outras áreas de conhecimento ou outras áreas profissionais, e, via de regra, assumem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior no campo pedagógico. Resultado de tudo isso: desgaste profissional, insatisfação de alunos, dos próprios profissionais, o que reverbera na qualidade do ensino e o que é pior, na qualidade da formação de futuros professores da educação básica (TEIXEIRA, 2012, p.1).

No tangente à legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aponta direcionamentos na caracterização dos professores das séries iniciais e de ensino médio, e sua formação, porém, “[...] no ensino superior parte-se do pressuposto de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua” (MOROSINI, 2001, p.18).

Tradicionalmente os professores universitários vêm sendo selecionados fundamentando-se na premissa de “quem sabe, sabe ensinar” e “o bom professor nasce feito”. Com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 é que se passa a estabelecer as diretrizes e as bases da educação nacional, ampliando as exigências para o exercício do magistério superior. Embora existam leis que normatizam exigências no que se refere à formação dos docentes universitários em nível de pós-graduação, o que se vê, ainda, é a carência de disciplinas de caráter didático-pedagógicas nos currículos destes cursos (GIL, 2006).

Na LDB, por sua vez fica caracterizado que os cursos *stricto sensu* são, por excelência, os espaços de preparação para o exercício do magistério superior. Pachane (2005) destaca que nos cursos de mestrado e doutorado as atividades de ensino e pesquisa se dão de forma dissociada, perpetuando a ideia de que basta conhecer a fundo determinado conteúdo para ser um bom professor.

Muitos programas de pós-graduação, na tentativa de suprir essa demanda pedagógica, acrescentam disciplinas de caráter didático-pedagógicas nos cursos de mestrado e/ou doutorado. Entretanto, esses programas têm como principal objetivo a formação do pesquisador, e assim são privilegiadas as disciplinas que lhes conceda habilidades para tal. “Assim, ao iniciar a carreira, o professor possui uma gama de conhecimentos limitada à sua

área de atuação, não tendo, portanto, os conhecimentos pedagógicos necessários à realização do ensino” (VEIGA, 2014, p. 332). Permanecem então lacunas no que se refere à formação pedagógica. Para suprir essas lacunas, algumas instituições oferecem os chamados cursos de especialização (*lato sensu*), o que nem sempre garante bons resultados (GIL, 2006), ou supre as necessidades formativas de caráter didático-pedagógico. Veiga (2014, p. 333) complementa dizendo que “[...] a organização de um programa de formação profissional de docentes para a Educação Superior visa a construir um processo que lhes possibilite ser intelectuais críticos e pesquisadores de sua prática docente”.

Nesse sentido, podemos dizer que a docência no ensino superior é bem heterogênea, pois “[...] diferentes são os níveis de formação dos professores e diferentes são os processos de profissionalização vivenciados” (LELIS, 2009, p. 155).

É talvez essa fragilidade na formação pedagógica, que dificulte o trabalho do professor universitário. Eles, muitas vezes, não se enxergam como tal, dificultando a reflexão sobre a sua atuação, acarretando consequências diretas aos licenciandos, futuros professores.

Atualmente, de acordo com a literatura, a docência universitária é exercida por profissionais de variadas áreas e, muitos deles, nunca tiveram contato com estudos ou disciplinas da área pedagógica e/ou didática. Isso se deve, muitas vezes, à maior valorização da pesquisa na área do conhecimento específico em detrimento às disciplinas de caráter pedagógico, ou seja, àquelas que de fato poderiam contribuir para uma melhor formação e atuação de futuros profissionais.

No Brasil tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96) valorizam a educação como processo essencial para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e ressaltam a importância da formação de professores nesse processo de valorização (BRASIL, 1988; 1996). Assim, esses documentos afirmam a importância de se formar novos professores, bem qualificados para a busca de melhorias para o nosso sistema educacional.

No tangente à formação de professores, Veiga e Viana (2010), indicam que, por maiores que sejam as mudanças que aconteçam na sociedade, o professor sempre será imprescindível. Entende-se dessa maneira que a discussão sobre formação de professores vai além das leis e políticas públicas, e direciona-se para uma busca de melhoria da educação e entendimento da mesma. Essas ideias remetem à problemática que envolve o processo de formação inicial dos professores nas universidades.

Sob essa perspectiva, Marques (2003, p. 37) explicita que os professores universitários têm-se defrontado com a fragmentação e desarticulação dos currículos no ensino superior, o que contribui para que a formação de professores se torne precária. Aliado a isso, é importante compreender a relação que muitos professores estabelecem com a atividade do ensino, que muitas vezes se encontra voltada apenas para o cientificismo teórico (CHARLOT, 2005), questão esta, ainda mais complexa quando se trata da formação de professores. Veiga (2014) nos mostra que:

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente.

Sobre a formação de professores, Nóvoa (1992) complementa dizendo que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p.27).

Vivencia-se, hoje, no cenário brasileiro investimentos em elaboração, implementação e acompanhamento de programas voltados à formação de professores (ANDRÉ et al., 1999). Porém, a grande maioria dessas propostas recai sobre os processos de formação inicial e continuada de professores do ensino básico, deixando a docência no ensino superior aquém das mesmas. Dessa forma, pode-se inferir que não existe uma preparação efetiva para os docentes do ensino superior. Ao analisar as iniciativas sobre a formação desses professores, percebe-se de acordo com Mizukami (2005) que a maioria delas fica a cargo de cada universidade, não se exigindo que o professor formador valorize e aplique os saberes docentes em sua atuação.

No que se refere à formação dos professores universitários da área das Ciências Naturais, objeto de estudo dessa investigação, alguns autores apontam que, esses formadores, particularmente os que ministram disciplinas específicas, veem o ensino como uma atividade que se desenvolve naturalmente com a experiência e a vivência no campo da docência. Sendo assim, basta o profundo conhecimento dos conteúdos científicos de suas disciplinas para preparar os estudantes de Licenciatura para atuarem nas escolas de ensino fundamental e médio. Suas preocupações, seus modos de mediação, geralmente estão voltados para a transmissão dos conteúdos específicos da Química, Física ou Biologia, desconsiderando as

questões pedagógicas que os acompanham (CARRASCOSA, 1996; PAGOTTO, 1998; MALDANER, 2000; PEREIRA, 2000; SCHNETZLER, 2000).

Schnetzer (2000) argumenta que nas Ciências Naturais a atenção à discussão sobre o que, como, e por que ensinar Química, Física ou Biologia no ensino médio merece pouca ou nenhuma consideração. Ainda que as disciplinas específicas constituam grande parte dos currículos dos Cursos das Licenciaturas e são geralmente embasadas no modelo psicopedagógico da transmissão-recepção. Estes atribuem grande peso aos conteúdos ditos científicos, e reforçam a concepção ingênua de que ensinar é fácil: basta saber o conteúdo e empregar algumas técnicas pedagógicas devidamente treinadas.

Soma-se a isso o fato de que muitos docentes que atuam nas universidades e nas instituições de ensino superior em cursos de Licenciatura apresentam dificuldade de se enxergarem como professores ou formadores de professores, pois se veem apenas como pesquisadores. Esse contexto é preocupante, considerando que os sujeitos e suas representações do que sejam o ensino e a formação de professores, influenciam a maneira como os licenciandos se reconhecem como profissionais do ensino - muitas vezes não como professores de Química, Física e Biologia, mas como químicos, físicos ou biólogos (PEREIRA, 2011).

De acordo com Branco (2015) a formação inicial de licenciandos em Biologia enfrenta os mesmos desafios e dilemas que as demais licenciaturas, tais como Química, Física, Matemática, entre outras. Pimenta (1997) apud Branco (2015) acrescenta que:

Diante disso, defendemos que, na medida em que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas tendem muito mais a um bacharelado que a uma licenciatura, estão negligenciando a construção das habilidades profissionais que demarcam a especificidade da ação docente, comprometendo a atuação do futuro professor. Para Pimenta (1997) os cursos de formação inicial de professores desenvolvem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e pouco contribui para gerar uma nova identidade do profissional docente (BRANCO, 2015, p. 23).

Podemos dizer, diante do excerto, que a formação inicial em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas se processa de maneira mais enfática na busca de se formar “biólogos bacharéis” e não “biólogos professores”, pois o distanciamento da realidade escolar acaba deixando o formando, futuro professor, alheio ao cotidiano escolar. Além disso, como já enfatizamos anteriormente, a ausência nos currículos de disciplinas de caráter didático-pedagógicas acaba por favorecer esse quadro de formação precária ao “biólogo professor”.

Nesse sentido, Pereira (2000) nos esclarece um pouco mais ao dizer que:

[...] parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam (PEREIRA, 2000, p. 47).

Tardif (2002), ao pensar o cotidiano escolar, nos afirma que é necessário ao professor conhecimentos além dos científicos, específicos do seu campo de formação. São necessárias outras competências tais como àquelas relacionadas à didática do saber ensinar, uma vez que é o processo de transmissão do conhecimento que possui um valor formador. Em outras palavras é a transposição didática do conteúdo e como o mesmo é abordado que garante o processo de ensino e aprendizagem aos alunos.

Diante de todo o exposto, e considerando os professores do ensino superior, constata-se, de acordo com Zanotelli (2006), que:

A informação teórica, ou seja, os conhecimentos que devem ser estudados no ensino superior envolvem profissionais pesquisadores de suas áreas específicas que são envolvidos no exercício da docência. Mesmo sendo estes professores especialistas em suas áreas específicas, não têm muitas vezes a formação pedagógica necessária para realizar o processo formativo de outros professores (ZANOTELLI, 2006).

Baez (2008) complementa que na formação inicial os docentes recebem:

É fundamental, que esta desenvolva-se de forma global e constante uma vez que se coloca como um primeiro momento de formação profissional deliberada. Assim, ela tem o objetivo de possibilitar condições para que os futuros professores desenvolvam habilidades, disposições, saberes, sensibilidade, linguagens, conhecimentos, atitudes, valores e normas para o exercício profissional docente (BAEZ, 2008, p.32).

As considerações apresentadas apontam que os docentes do ensino superior são preparados para se tornarem bons pesquisadores. A formação pedagógica que recebem para atuar no ensino, quando ocorre, é precária e limitada a disciplinas isoladas cursadas na graduação e pós-graduação.

Ferenc (2005), ao estudar sobre o como o professor “aprende a ensinar” e o processo de aprendizagem da docência, nos mostra que os professores universitários, em sua maioria, aprendem a ensinar com a prática, incorporando referenciais advindos da formação específica e também da pós-graduação. Neste sentido, a autora complementa:

Em sua trajetória de atuação profissional, o professor universitário vai aprendendo a ensinar reproduzindo estratégias e práticas de seus antigos professores, mas buscam, também, dar a sua identidade à prática; na maioria das vezes, o professor universitário aprende o funcionamento da instituição solitariamente. A identidade profissional do professor universitário vai se formando, inicialmente, por um ato de atribuição e de reconhecimento de seu papel, pela comunidade universitária e local e, posteriormente, por um ato de pertença, quando o professor já compreende a

instituição, suas normas de funcionamento e se encontra socializado na profissão e na instituição (FERENC, 2005, p. xiv).

Saraiva (2005) também se dedicou a estudar sobre o aprendizado docente de professores universitários tendo como interlocutores docentes universitários que atuam nos cursos de Direito, Pedagogia e Matemática. Como Ferenc (2005) identifica também a importância dos saberes da experiência no constituir-se docente.

A autora enfatiza que os docentes valorizam e estabelecem associações com as práticas vivenciadas “[...] vendo os saberes docentes emergirem das aquisições cotidianas como decorrência dos desafios enfrentados no exercício da profissão” (SARAIVA, 2005, p. 140). Neste sentido, fica explícito na fala dos entrevistados que:

A aprendizagem é um condicionante na atuação e no desenvolvimento profissional da docência. Subentende-se, ainda, que o aprendizado docente não se desvincula da representação da atuação docente, ou seja, para aqueles o “como aprender ser professor” ancora-se no “ser professor”. Vê em evidência a “transmissão” como um valor docente (SARAIVA, 2005, p.140).

Por fim, a autora deixa claro “[...] que as experiências significativas de aprendizagem, vivenciadas como discentes nas interações com seus ex-professores, são conteúdos constituidores de suas representações” (SARAIVA, 2005, p. 141). Retrata ainda, que muitos dos docentes entrevistados sinalizam a experiência na formação do formador, “[...] direcionando para o espaço pedagógico sala de aula, para as disciplinas curriculares e, propriamente, para a atuação nas atividades de ensino, destacando as interações com os alunos” (SARAIVA, 2005, p. 153).

A autora aponta ainda uma particularidade no que se refere às especificidades disciplinares dos campos diferenciados de atuação dos referidos docentes e como os valores que ancoram os estatutos epistemológicos de formação profissional daqueles alicerçam suas representações sobre os processos e saberes envolvidas na aprendizagem da docência. Neste sentido, compartilha-se do entendimento de que “[...] não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica” (CUNHA; LEITE, 1966, p.85). Sendo assim, faz-se urgente um diálogo entre os conhecimentos pedagógicos, prefaciados pelas ciências da educação e os conhecimentos de origem das áreas específicas de formação (CANDAU, 1998).

Diante do exposto pelas autoras, fica evidenciado que a formação profissional da docência universitária advém da prática, dos desafios enfrentados com o cotidiano da profissão, dos conteúdos específicos dos campos disciplinares de formação e atuação profissional e dos vínculos identitários estabelecidos com ex-professores.

As considerações feitas no que se refere à formação docente no ensino superior sinaliza para a importância de compreender como os professores universitários, sendo em sua maioria, preparados para serem pesquisadores, aprendem a ser professores.

2.3 Considerações sobre a aprendizagem da docência no ensino superior: a experiência como espaço, por excelência, de formação.

Neste item, traremos um pouco sobre a aprendizagem profissional da docência, enfocando essa temática no ensino superior, objeto de investigação deste trabalho. Já anunciamos anteriormente que, quando se trata desse nível de ensino, ainda temos muito a se conhecer e buscar. No âmbito da aprendizagem docente e dos referenciais que subsidiam pesquisas e estudos, identificamos se tratar de um conceito complexo, cuja compreensão requer considerar vários aspectos envolvidos na formação profissional, tanto no que refere ao sujeito, quanto aos elementos envolvidos no ambiente com o qual interage.

No que concerne aos docentes do ensino superior, sua formação para o magistério se pauta, em especial, na pós-graduação seja ela, *lato* e/ou *stricto sensu*. Nesse sentido, passaremos a partir de agora a tratar de maneira mais específica sobre a aprendizagem docente no ensino superior, trazendo um pouco sobre como se processa essa aprendizagem, bem como ela se estabelece na vida profissional do professor do ensino superior.

Sendo a docência uma profissão, requer dos que a almejam uma formação. Silva et. al (2016) reflete sobre a importância de determinados tipos de conhecimentos para o exercício da ação docente. Nesse sentido os autores dizem:

A perspectiva de uma crescente profissionalização de professores compreende o reconhecimento de que determinados tipos de conhecimentos são essenciais ao exercício da docência em instituições formais de ensino. Nesses termos, diferentes conhecimentos de ordem teórica e prática são mobilizados nas diferentes situações que envolvem a ação docente, exigindo do professor não só reflexão e adaptação ao seu contexto de trabalho, mas também autonomia (SILVA et. al, 2016, p. 1).

Referindo-se sobre os espaços de aquisição desses conhecimentos, têm-se que eles, muitas vezes, advêm das experiências antecedentes à formação inicial, da formação inicial propriamente dita, da formação continuada, investimentos na pós-graduação, participação em eventos e grupos de trabalho, bem como do cotidiano de sala de aula.

André et. al (2010, p. 1 - 2) apresenta a importância da formação inicial e a descreve como “[...] um momento decisivo porque fornece as bases do conhecimento profissional, que envolve uma pluralidade de saberes, um repertório de atitudes, um conjunto de sentimentos e valores em relação à docência”. Ao se referir à preparação para a docência universitária, Oliveira e Vasconcellos (2011) ressaltam que a preparação para a docência do ensino superior

tem uma particularidade; fica a cargo da pós-graduação, sendo que, muitas vezes, essa formação profissional nem sempre ocorre de maneira efetiva, uma vez que é direcionada para a formação do pesquisador. Os autores ainda destacam no que se refere às exigências formais para o ingresso no ensino superior, que “[...] não se questionam, nem nos editais de concursos, nem no cotidiano das instituições, elementos que indiquem que o profissional que domina uma área de conhecimento seja capaz também de realizar a transposição didática necessária a um bom ensino” (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011, p. 1017).

Dessa maneira, muitos professores recém diplomados nos cursos de pós-graduação prestam concursos para o magistério superior e adentram as instituições sem muitas vezes se sentirem preparados para assumir a sala de aula, ou em casos extremos, chegam para assumir seu cargo com o imaginário de ser apenas pesquisador, delegando a função do “ser professor” a um segundo plano ou que ambas são superpostas. Sobre esse aspecto, Isaia et. al. (2007, p. 8) acrescentam que, muitas vezes, “[...] esta entrada ocorre de forma circunstancial para grande parte dos professores, não representando uma escolha efetivamente buscada para o início da vida profissional, mas principalmente, pela oportunidade de trabalho que representa”.

Em seu trabalho, os autores acima citados destacam, também, que existem outros contextos: aqueles profissionais que optam pelo magistério em decorrência de uma escolha pessoal, que o idealizam como futuro campo de atuação desde o processo de formação inicial. Esses profissionais mobilizam elementos afetivos nesta escolha, o que os autores denominam ‘sentimentos docentes’, que de acordo com os autores:

Podem constituir-se na escolha profissional e, principalmente, ao logo da docência, em elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, uma vez que representam vivências afetivas de caráter apreciativo, que condicionam a atitude valorativa destes frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional (ISAIA, et. al, 2007, p. 8).

Mesmo diante da presença desses dois contextos diferenciados de escolha e ingresso na docência universitária, o que se percebe é que, muitos professores iniciantes e também muitos daqueles que possuem anos de carreira, não receberam uma preparação pedagógica. Há um agravante quando desempenham suas funções não apenas como professores que formam bacharéis, mas como preparadores de futuros professores, o que ilustra o caso dos docentes formadores que atuam nas licenciaturas. Sobre esta situação, Gomes (2015) constatou em suas pesquisas com docentes universitários:

A necessidade de preparação pedagógica, bem como a ausência dessa formação na graduação e na pós-graduação. Na maioria das instituições de Ensino Superior, embora seus professores possuam anos de estudos em suas áreas específicas,

predomina o despreparo com relação às questões centrais do processo ensino-aprendizagem: planejamento, procedimentos metodológicos, o uso crítico das TICs, avaliação da aprendizagem, dentre outros. Nessa direção, pesquisadores das várias áreas de conhecimento entram no campo da docência do Ensino Superior como decorrência natural e por interesses variados. Por um lado, trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, mas, por outro lado, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor (GOMES, 2015, p. 10).

Dados conclusivos apontam que diante de todos esses fatos, diversos professores adentram as universidades com modalidades diferentes de formação e de bagagens e saberes. Contudo, vale ressaltar que esses docentes possuem como função essencial, no exercício do trabalho educativo, a formação de novos profissionais, que atuariam em diversas frentes de trabalho, sendo uma delas a formação de futuros professores. Nesse sentido é importante destacar qual seria a função da docência universitária hoje. Cunha e Zanchet (2010) nos esclarecem que:

Para ensinar, o domínio do conteúdo específico é condição necessária, mas não suficiente. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou os mais experientes, teriam de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus compromissos (CUNHA e ZANCHET, 2010, p. 191).

No entanto, seguindo essa linha, de acordo com Monteiro (2001) apud Gomes (2015):

Pesquisas realizadas no campo da Didática têm revelado que os professores chegam à docência no Ensino Superior com impressões variadas sobre o que é ser professor. A maioria deles espelha-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. O desafio que se impõe, então, é o de construir sua identidade docente, para a qual os saberes da experiência são importantes, mas não bastam (GOMES, 2015, p. 5).

Aos professores cabe então, de acordo com suas funções, e apesar de muitas vezes não estarem preparados didaticamente para tais funções, uma busca por conhecimentos, saberes que lhes auxiliem no desempenho de seu papel como docente formador. A partir desse aspecto, Pinto (2005) destaca que:

Os saberes constitutivos da profissão de professor, independente do nível de atuação, começam antes e apesar de qualquer formação inicial institucionalizada. Aprendemos uma série de conjunto de valores, mesmo profissionais, que nos permitem construir uma representação sobre o que é ser professor. Ao sermos autorizados por nossos pares a desempenhar a profissão docente, devemos transitar entre valores já instituídos aos quais devemos incorporar e até modificar. Mas, não basta que se saiba o que caracteriza uma profissão; esta se configura pela tradução individual e social desse *corpus* de referência (PINTO, 2005, p. 4).

Essas referências docentes é que vão guiar e nortear o desempenho do professor e que vão sendo incorporados no cotidiano da profissão. Dessa forma “o exercício desta docência dá-se fundamentalmente a partir de elementos que o professor traz de sua trajetória de aluno

e/ou de esquemas prévios e/ou da rotina que lhe são colocados como balizadores de seus fazeres” (FAGUNDES et. al, 2008, p. 1). Pinto (2005) ainda complementa que:

A construção de um referencial de docência e de educação não se resume a uma única possibilidade, mas é complexa, lançando mão do seu dito e interdito, do olhar, do gesto, da corporeidade, dos desejos e todo contexto social em que vive o professor. É nesse espaço multifacetado que encontramos sujeitos de aprendizagens, sujeitos formadores e autoformadores, sujeitos produtores de saberes que se constituem professores (PINTO, 2005, p. 13).

Ainda sobre a construção desses referenciais docentes, cabe destacar as palavras de Fagundes et. al (2008) que nos mostram que esse aprendizado docente vai além, e que abarcam diversos aspectos que permeiam a profissão docente. Nas próprias palavras dos autores:

A construção da docência universitária move-se para além do desejo ingênuo, altruísta e idealista. A docência vem se construindo a partir de fortes e concretos tensionamentos que são estabelecidos entre a profissionalidade docente universitária que desejamos e, elementos não menos concretos, como: a tradição, o mercado, a ampliação do ensino privado, os marcos regulatórios do Estado e suas agências, a pressão das agências internacionais de financiamento, a oficialização da separação do ensino e pesquisa, exceto para as universidades, o aumento da carga de trabalho, a produtividade quantitativa, baixos salários, entre outras (FAGUNDES et. al, 2008, p. 1).

Os mesmos autores atestam ainda a existência de iniciativas que buscam mostrar a necessidade de saberes próprios para a profissão docente. No entanto, elas ainda acontecem de maneira tímida, esparsa e não institucionalizada. Tais saberes pedagógicos ainda não são reconhecidos com legitimidade, assim como a própria carreira do docente da educação superior, cujos investimentos na profissão se alicerçam em pesquisas científicas divorciadas dos saberes necessários à prática de ensinar. Compreender a importância também dos saberes pedagógicos na formação docente vai ao encontro de que “[...] a partir dessa lógica o professor não é um simples repassador de conhecimentos. Ele faz uma intermediação que é cultural, atravessada por motivações contextuais dos sujeitos. Existem saberes mais amplos que também constituem a ação docente” (PINTO, 2005, p. 6). E ainda “[...] o trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, pois não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento” (CAMPOS, 2012, p. 11).

Ao retratar os processos constitutivos da formação docente no ensino superior Silva (2008) nos mostra que:

O professor é um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, portanto o processo de formação do

professor do ensino superior se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente (SILVA, 2008, p. 2).

Em face desse entendimento, o professor deve, permanentemente, investir em sua formação e buscar subsídios que lhe forneçam os saberes necessários à sua prática. Dessa maneira, Tardif (2002) ao se referir à profissão docente, destaca a especificidade de saberes necessários para a formação do professor, abrangendo múltiplos saberes: os pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e aqueles advindos da experiência profissional. Identificamos na literatura científica, assim como Tardif, estudos como de Gauthier et. al (1998), que fazem referência também aos saberes docentes que são mobilizados pelos professores como uma espécie de reservatório no qual se abastecem, sendo eles: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, os experienciais e os saberes da ação pedagógica. Pimenta (1999) ao tratar da formação dos professores e da construção de sua identidade profissional, destaca a importância dos saberes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Vale aqui ressaltar sobre os saberes profissionais da docência, segundo Gomes (2015):

Os saberes constitutivos da profissão de professor, independentemente do nível de atuação, começam antes e apesar de qualquer formação inicial institucionalizada; o professor aprende uma série de valores profissionais que vão permitir construir uma representação sobre o que é ser professor. Com base nestas reflexões, parece evidente que toda profissão é um construto social e, como tal, atende a algumas exigências de um dado contexto histórico, bem como contém uma concepção do próprio sujeito sobre o que constitui sua profissão. Esse fator está relacionado a um processo de construção identitária (GOMES, 2015, p. 9).

Silva (2008) demonstra em seu trabalho que as experiências advindas da prática do trabalho docente são de grande importância para a formação do professor. Ao analisar as falas de seus interlocutores, em especial àqueles com maior tempo na docência, constatou que os mesmos, com o passar do tempo e com as vivências no cotidiano de sala de aula, constroem um saber próprio, um modo pessoal de lidar e ministrar suas aulas. E a partir dessa constatação, verificou que os professores atualizam suas práticas e representações sobre o modo de ensinar, condicionado e mobilizado pelas novas situações e necessidades advindas da prática, da vivência em sala de aula. A autora ainda reforça que:

A experiência na prática docente se constitui num momento valioso de formação. Os professores, no exercício de sua profissão, constroem saberes práticos, baseados nas experiências cotidianas. Tais experiências constituem-se em espaços a partir dos quais o professor pode acionar saberes e experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória de vida para responder às necessidades imediatas. Nesse sentido, realiza ações em contato com as situações, aqui entendidas como conflitos, inquietações provocadas pelo contato com outros sujeitos, como o aluno, a instituição, os colegas de trabalho, o contexto sociocultural amplo. Esse movimento de ação, reflexão e ação se configura num movimento rico do aprender a ensinar. A prática docente

constitui-se num espaço formador por excelência, uma vez que se apresenta relacionada às “situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, mas exigem improvisações, habilidades pessoais e a capacidade para lidar com situações mais ou menos transitórias” (TARDIF, 2002, p.49). Lidar com situações inusitadas é parte do processo formador, e possibilita ao docente desenvolver certas disposições adquiridas na prática que lhe permitirá enfrentar com maior segurança e confiança os desafios da prática docente (SILVA, 2008, p. 9).

Campos (2012) enriquece esse debate ao argumentar que, a partir de estudos também realizados, os docentes do ensino superior reconhecem que aprenderam “na marra a dar aulas”. Salientam que as aulas eram a “imagem e semelhança” das aulas que tiveram quando cursavam a graduação. Explicitam ainda que foram aprendendo no convívio com os pares e pela repetição e experiências consolidadas em sala de aula. Muitos dos professores que cursaram licenciatura afirmam que aprenderam a ensinar a partir de experiências em sala de aula, desde disciplinas de estágio e práticas de ensino. Porém, admitem que seus cursos de licenciatura os prepararam mal para atuar na educação básica. É interessante mencionar aqui que vários entrevistados resgatam memórias de suas vivências como alunos, as práticas de seus ex-professores as quais tiveram desde o início de sua escolarização, os modos de agir, de falar, de vestir, a organização do trabalho docente. Referem-se a esses comportamentos internalizados como ‘equipamentos’:

Esse “equipamento”, portanto, não é fruto de processos de formação específica para a docência. É, muito mais, resultado da acumulação de representações de docência que a eles se agregam por meio das experiências escolares vividas e que se transforma em saber a ser utilizado na hora em que são desafiados a ensinar de maneira sistematizada (CAMPOS, 2012, p. 9).

No aprendizado da docência, se identificam referências para o ser professor, que podem conter traços, lembranças, experiências, vivências da trajetória escolar e familiar dos professores. Corroboram isto os achados de Silva (2008) que salienta que o modo de ser, pensar e agir na profissão, sua gênese, estava presente, desde muito cedo, entre seus professores depoentes. Essas vivências se refletem desde a convivência familiar, com pais ou irmãos que também são ou foram professores, nas suas trajetórias escolares, englobando tanto a educação básica, quanto a superior; destacam a relação com professores da escola básica que deixaram marcas positivas e profundas. Todos os aspectos mencionados foram achados relevantes na constituição do aprendizado docente. A autora complementa dizendo:

A docência é uma prática que o professor, como ator plural, a (re) constrói, continuamente, à medida que recorre às habilidades incorporadas por ele ao longo da trajetória de vida. Essas habilidades podem ser produto de todo um trabalho de reflexão, de correção de estratégias, acumulado durante o tempo do exercício da docência. Por isso é importante destacar a prática como uma fonte de produção de saberes da docência (SILVA, 2008, p. 9).

Entretanto, Isaia et. al (2007) ressaltam a importância que muitos docentes do ensino superior creditam aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como espaço de formação, uma vez que os mesmos proporcionam uma maior expansão dos conhecimentos desses professores, além de se tornarem pesquisadores. Os mesmos se sentem com maior maturidade profissional após esses cursos. Considerando a diversidade de espaços e fontes de referência constitutivos do aprendizado profissional da docência no ensino superior, as autoras, em questão, ressaltam:

Não é possível pensar no processo de aprender a ser professor sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada. A ação, a reflexão conjunta e a negociação de conflitos, favorecem a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e seu conseqüente processo de aprendizagem compartilhada, possibilitando a aprendizagem da docência e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional no ensino superior (ISAIA et. al, 2007, p. 10).

Diante de todo o exposto, de toda a dinâmica que envolve o aprendizado para a docência no ensino superior, podemos concluir que a mesma se mostra complexa e amparada em diversos aspectos, que vão desde as experiências e vivências na escola básica, os professores que foram referentes positivos na ação docente, a formação inicial e a formação continuada, bem como as vivências em sala de aula após adentrarem as universidades. Todos esses aspectos parecem se articular e serem processos significativos na construção/aquisição de saberes necessários ao professor universitário. Nesse sentido Campos (2012) complementa dizendo:

É possível afirmar que a prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimentos que o professor necessita para ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Considera-se que docência no ensino superior requer formação profissional para seu exercício, ou seja, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade, pois compete ao professor duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas área de conhecimento (CAMPOS, 2012, p. 11).

Ainda nas palavras da mesma autora:

Acredita-se que uma “preparação” para docência no ensino superior é insuficiente, assim como é insuficiente que a formação profissional do professor restrinja-se ao conhecimento específico de sua área de estudos e atuação. É preciso mais! Ser bacharel, licenciado, especialista, mestre, doutor e pós-doutor não garantem a assunção de uma profissão que tem campo epistemológico específico que orienta e configura o seu saber e o seu fazer docente. Considera-se essencial que as atividades formativas para a docência do ensino superior precisam estar vinculadas a cursos de pós-graduação, tal como exige a LDB 9394/96, mas que de fato contribuam para a

formação de docentes conscientes de sua atuação como professores, como profissionais, como formadores de outros profissionais. Entretanto, a partir das evidências encontradas na pesquisa de doutorado, pode-se aferir que o ideário e as teorias pedagógicas ainda não são prioridade nos cursos responsáveis pela formação para a docência no ensino superior. É necessário (re)pensar a formação dos docentes do ensino superior que contemple a especificidade epistemológica deste nível de ensino, sem a qual, a docência em seu sentido *lato* e *stricto* se perde, da mesma forma como se perdeu o sentido e o significado da formação docente na pós-graduação. Instaura-se uma lacuna, um hiato. E a marca humana da docência no ensino superior se perderá (CAMPOS, 2012, p. 12).

Por fim, considerando que uma parcela desses professores universitários são formadores e estão envolvidos e comprometidos com a formação de futuros professores que atuarão na educação básica, reiteramos a importância de continuidade de maiores investimentos e pesquisas nessa área. É o que passaremos a ver em nosso último eixo.

2.4 Docentes universitários formadores de professores: contexto, investimentos e formação

Como último item desse referencial, abordaremos um pouco sobre os docentes formadores enfatizando de maneira especial os saberes envolvidos em sua formação e atuação como formadores de novos professores.

Os artigos de Mancebo (2007) e Oliveira et al. (2002) enfatizam de modo complementar a situação atual sobre a formação docente, enfocando os principais pontos que permeiam esta formação. Trazem também um breve histórico sobre os principais temas abordados em estudos nas décadas de 1970, 1980 e 1990, em especial discutindo as transformações ocorridas em âmbitos político/educacional/social que afetaram diretamente o sistema educacional.

Dessa maneira, Mancebo (2007) relata que os primeiros estudos sobre o trabalho docente datam da década de 1970, em especial tratando o ofício do professor, sua organização e gestão da escola. Oliveira et al. (2002) enfatizam, por sua vez, que é nos anos de 1980 que os trabalhadores da educação tiveram reconhecimento profissional e de sua identidade como trabalhadores. Foi nesta época ainda que as escolas ganharam gestões mais democráticas, com participação da comunidade nos desígnios da mesma. É dessa década os estudos sobre politização do trabalho docente incorporando a necessidade de repensar as formas de organização e gestão da escola. Já no final dos anos de 1990, investimentos e os estudos apontam uma ênfase na formação docente e sua profissionalização, possuindo como tema central os “saberes da prática” e os “conhecimentos tácitos”, que refletem de maneira direta na ação pedagógica (MANCEBO, 2007). Oliveira et al. (2002) complementam dizendo que foi na década de 1990 que ocorreram reformas no sistema educacional brasileiro, em âmbitos

municipal, estadual e federal. Essas mudanças refletiram em melhorias e avanços para a época.

As mudanças ocorridas nas esferas econômicas, políticas e sociais dessas décadas, nos países da América Latina, inclusive no Brasil, culminaram em reflexos diretos sobre o setor educacional. Mudanças que fizeram a educação se transferir da esfera política para a esfera de mercado e, mais ainda, a educação passa a ser vista como de consumo individual e meritocrática.

Neste sentido, Mancebo (2007b) apud Mancebo (2007) nos diz que:

O trabalho docente vê-se duplamente atingido pelas novas ordenações assumidas pelos Estados e as decorrentes políticas implementadas para a educação: por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – formação de “força de trabalho competente” e, no caso da educação superior, produção de “tecnologia e conhecimento científico” – é profundamente afetado. (MANCERO, 2007, p. 469).

Com essa nova postura assumida pelo trabalho docente, surgem problemas que atingem diretamente os professores. Mancebo (2007) ressalta que os principais problemas elencados nos estudos são: precarização do trabalho docente; intensificação do regime de trabalho; flexibilização do trabalho; descentralização gerencial; submissão das instituições e docentes a rigorosos e múltiplos sistemas de avaliação.

Oliveira et al. (2002) também trazem essa problemática e complementam que o arrocho salarial, o aumento do número de professores contratados temporariamente, as políticas salariais diversas, a precária infraestrutura de muitas escolas, os múltiplos papéis hoje assumidos pelo professor, têm gerado muitas vezes processos de adoecimento dos mesmos, que acabam por se envolverem (e)afetivamente com toda essa gama de problemas/situações. É aqui que surge o termo auto-intensificação do trabalho docente e com isso “a impossibilidade de responder satisfatoriamente a todas as demandas que lhes são apresentadas faz com que os professores tomem isto como causa de sofrimento, de insatisfação, de doença, frustração e fadiga” (OLIVEIRA et al. 2002, p. 48).

Dessa maneira, para atender às novas demandas, seriam necessárias mudanças na formação e preparação dos professores, para que possam melhor lidar com as diversas situações que podem aparecer em sala de aula. Pois de acordo com essa educação mercadológica se espera que os docentes sejam capazes “de formar profissionais flexíveis, polivalentes, de acordo com os novos padrões de qualificação” (OLIVEIRA et al. 2002, p. 48).

Corroborando ideias citadas anteriormente, no que se refere à formação de estudantes, esta é preparatória para o mercado de trabalho, “na perspectiva de adequar melhor a força de trabalho às novas formas de exploração decorrentes da reestruturação capitalista das últimas décadas, tais como flexibilização, baixos salários, trabalho precário etc.” (MARTINS, 2005, p. 3 apud MANCEBO, 2007).

Mesmo diante desse território acidentado de formação e atuação docente, de desvalorização das carreiras, existe de acordo com os autores aqui citados, satisfação por parte de muitos professores, de reivindicações de melhorias do trabalho etc.

Toda essa problemática que permeia a formação docente contribui para a ruptura com um paradigma de educação voltada para a formação do cidadão, social e culturalmente, que acaba ficando em segundo plano, cedendo lugar a um novo modelo vigente, em que a profissionalização seja pautada nas relações de mercado, do capitalismo, da formação rápida. É advindo disso que surgem também às formações aligeiradas, à distância, que, muitas vezes, acabam por lançar uma mão de obra pouco qualificada no mercado, ou seja, de professores não preparados para atuarem no processo de ensino e aprendizagem, caindo, assim, em um ciclo de precarização de nosso sistema educacional.

Diante deste contexto, qual o papel dos docentes formadores na preparação de futuros professores e, que formação é necessária?

Considerando que os docentes formadores que atuam nos cursos de Licenciatura formam futuros docentes para atuarem na educação básica, é importante considerarem quais os saberes são necessários a esses professores, bem como uma formação voltada para o conhecimento desses saberes.

Um aspecto fundamental na atuação do professor é sua relação com os saberes advindos de sua formação e atuação. Sendo assim, a título de melhor entender sobre o que vem a ser estes saberes, apresentamos uma primeira definição sobre o conceito de saber que é “[...] entendido aqui em sentido lato que englobam os conhecimentos, as competências e as habilidades que a nossa sociedade define como objeto de processos de formação institucionalizados” (TARDIF et al, 1998, p. 33). Teixeira (2012) acrescenta que esses saberes são estruturantes da profissão e que a docência se torna comprometida com sua ausência.

Na visão dos autores “[...] a carreira universitária e a docente se desenrolam em instituições que fazem do saber o princípio da sua existência e do seu funcionamento” (TARDIF et al, 1998, p. 33).

Nesse sentido, o autor salienta sobre a existência de cinco saberes básicos que considera como estruturantes da carreira docente - saber curricular, saber disciplinar, saber da formação profissional, saber da experiência e saber cultural.

O saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares, o saber disciplinar formando o conteúdo das matérias ensinadas na escola, o saber de formação profissional adquirido da sua formação inicial ou contínua, o saber da experiência saído da prática da profissão e, por fim, o saber cultural herdado da sua trajetória de vida e da sua pertença a uma cultura particular, que partilham mais ou menos com os alunos (TARDIF et al, 1998, p. 34).

Sendo assim, podemos concluir que os saberes docentes se constituem da própria experiência advinda da trajetória escolar prévia do professor em formação, da sua formação inicial e continuada, de sua atuação como docente. Desse modo, carregam resquícios da bagagem cultural da qual o docente esteve/está inserido.

Os autores Tardif, Lessard e Lahaye (1991) salientam a importância dos “saberes da experiência”, pois é a partir deles que os professores compreendem e dominam sua prática, além disso, são validados no cotidiano escolar. Os autores ainda complementam dizendo que são incorporados aos saberes da experiência, os demais saberes.

Borges (2002) traz em seu trabalho, uma relevante contribuição a respeito dos saberes. Ela, ao dialogar com as obras de Tardif e Lessard traz que:

Considerando o trabalho docente como referência central de análise, Tardif e Lessard (1999) e Tardif (2000a, 2000b, 2000c, 2001 e 2002) referem-se aos saberes dos docentes, num sentido amplo, abarcando os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que é comumente chamado de saber, saber-fazer, saber-ser etc. Esta idéia, conforme enfatizou Tardif (2002), vai ao encontro das concepções que os próprios professores, por ele investigados, possuem a respeito de seus saberes. Segundo este autor, os professores não falam de um conhecimento, mas de um conjunto de saberes. Eles mencionam habilidades, competências, talentos, formas de saber-fazer etc. relativamente a diferentes fenômenos que estão intimamente vinculados ao seu trabalho (BORGES, 2002, p. 52 e 53).

Identificamos também nos trabalhos de Mizukami (2004) uma leitura sobre Shulman (1996) ênfase nos conhecimentos essenciais na formação do professor. O autor relata que tradicionalmente as pesquisas sempre focavam no ensino e nos currículos, mas a partir dos anos 1980 um novo cenário se configura, em que ganham força os estudos sobre o ‘pensamento’ e o ‘conhecimento do professor’. Mas ainda permanecia um paradigma perdido, e só mais tarde as pesquisas se ativeram à busca por melhor entender a prática em sala de aula, as disciplinas lecionadas pelos professores, à formação dos mesmos, os saberes etc.

Nessa discussão, sobre os conhecimentos necessários à formação do professor, Shulman inclui: “conhecimentos específicos, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo” (MIZUKAMI, 2004, p. 4). O conhecimento de conteúdo específico

refere-se ao conhecimento específico da matéria com a qual trabalha. “Inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos. de uma área específica de conhecimento quanto àquelas relativas à construção dessa área” (MIZUKAMI, 2004, p. 4). O professor deve compreender bem a matéria e saber transmiti-la aos alunos, de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Acrescenta ainda que o conhecimento específico por si só não garante a aprendizagem daqueles. Entretanto sabemos que esta aprendizagem nem sempre ocorre, porque o professor poucas vezes conhece o contexto dos alunos. Em geral os docentes lecionam para um número grande de alunos e essa maior aproximação se torna difícil. Outro fato bastante recorrente são professores que possuem domínio grande do conteúdo, porém não empregam uma didática adequada, não estão preparados para atuar em sala de aula, o que compromete todo processo de ensino. Essa dificuldade pode estar relacionada ao que já discutimos anteriormente, tanto sobre a formação inicial precária, quanto à ausência de disciplinas de caráter didático-pedagógicas nos Cursos de Licenciatura.

Então, o conhecimento pedagógico é complementar ao científico e é aquele que ultrapassa o conhecimento da área de atuação específica, incluindo teorias sobre processos de ensinar e aprender, conhecimentos sobre a aprendizagem dos alunos, conhecimentos sobre funcionamento da escola, da comunidade local, conhecimento de outras disciplinas que possam auxiliar em sua atuação, dos currículos etc. (MIZUKAMI, 2004, p. 5).

Por último, a autora menciona sobre a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo que é construído “constantemente pelo professor ao ensinar a matéria [...] inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessárias para tal ensino” (MIZUKAMI, 2004, p. 5).

Dessa forma, a formação de futuros profissionais do ensino deve estar ancorada na concepção de que um professor deva possuir conhecimentos técnicos, mas também visão de futuro, que seja mediador do processo de aprendizagem, com capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem. Seja transformador, multicultural, intercultural, reflexivo, capaz de trabalhar em equipe, apto a enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (GIL, 2006). Enfim, o que se busca é um professor que conjugue ao máximo as características acima citadas, que possua uma profissionalidade docente considerando as especificidades disciplinares e pedagógicas dos campos de atuação.

Nesse cenário de formação de futuros professores da educação básica é que se destaca uma figura primordial no processo – o professor formador. Dessa maneira, é fundamental problematizar sobre a formação desses profissionais.

Quando se trata da formação do formador, percebe-se ainda que este território é pouco explorado. O que se busca hoje é que o formador tenha conhecimento dos conteúdos das matérias acadêmicas e que também tenham conhecimentos da pedagogia para ensinar os licenciandos, futuros professores, a aprender (VAILLANT, 2003).

De acordo com Mizukami (2006) é importante ao docente formador:

Uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a ‘aprender a ensinar’ de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos (MIZUKAMI, 2006).

Assim, quando se analisa as políticas direcionadas à formação do formador, percebe-se que estas ficam a cargo de cada universidade, não havendo um currículo específico que contenha o que o formador deve saber e fazer para formar um futuro professor (MIZUKAMI, 2006). A referida autora ainda complementa:

Pode-se dizer que, de maneira geral, não há preparação formal para o formador; que em muitas áreas do conhecimento os processos seletivos relacionados à contratação docente em Instituições de Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não a docência e que as iniciativas visando propiciar processos de desenvolvimento profissional, durante o desempenho das atividades profissionais, têm ‘traduções’ idiossincráticas, ficando na dependência de como cada instituição, em particular, concebe a formação do formador e como tal formação está contemplada nos respectivos planos de desenvolvimento institucional (MIZUKAMI, 2006).

Deve-se, assim, conceber a formação do formador como um processo contínuo de autoformação “envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores” (MIZUKAMI, 2006). De acordo com a referida autora, o surgimento dessas comunidades de aprendizagem, nas escolas e nas universidades, visa a aproximar os professores da escola e os formadores da universidade, de modo a propiciar um desenvolvimento profissional mais adequado à profissão docente. Dessa maneira:

Ressalta-se que o desenvolvimento da atitude investigativa como eixo da formação, a construção de uma base de conhecimento sólida e flexível, tendo como especificidade a aprendizagem da docência, construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais, assim como a necessidade de construção de comunidades de aprendizagem são focos necessários de serem considerados em políticas públicas educacionais direcionadas a processos formativos do formador (MIZUKAMI, 2006).

Além disso, o docente formador é considerado um formador de adultos e dessa maneira “novos conhecimentos são introduzidos e a educação de adultos vai além de uma simples transmissão didática” (VAILLANT, 2003, p. 29). Assim sendo, Mizukami (2006) acrescenta que os formadores devem estar envolvidos:

Com o projeto político pedagógico do curso, construir parcerias com escolas e setores da comunidade, trabalhar coletivamente e de forma integrada, elaborar documentação a ser apresentada a órgãos oficiais, orientar Trabalhos de Conclusão de Curso, orientar pesquisas de Iniciação Científica, publicar regularmente etc. Tais indicadores envolvem, igualmente (mesmo no caso de instituições de ensino superior que não enfatizem a pesquisa acadêmica), condução de pesquisa e regularidade de publicação (MIZUKAMI, 2006).

Diante do exposto e considerando o trabalho do formador, não é que ele tenha que atuar em todos os pontos citados, mas que se envolva direta ou indiretamente em atividades que possam melhor auxiliá-lo em seu trabalho, estando ciente de seu papel como formador de futuros professores da educação básica.

Vaillant (2003) destaca também importantes conhecimentos que devem estar presentes na formação do professor formador, sendo eles: formação pedagógica, formação dos conteúdos disciplinares que ministram, conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado e conhecimento do contexto tanto do local quanto com quem trabalham. Mizukami (2006) complementa trazendo como também importantes o conhecimento de processos de aprendizagem da docência, conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam.

Além dos conhecimentos envolvidos na formação e atuação do docente formador, outro ponto que vale ser ressaltado é a prática como potencializadora na construção de ressignificações dos saberes profissionais. Quando o professor reflete sobre sua ação e atuação no ato de ensinar, acaba por produzir uma teoria – o conhecimento prático profissional. Estudiosos vêm à importância e necessidade em se pesquisar sob uma ótica reflexiva o próprio docente “[...] seu pensamento e sua experiência, projetos, valores e ideias, com o objetivo maior de valorizar a participação do professor nas políticas educacionais e no coletivo das escolas” (GRILLO, 2001, p. 137).

O professor universitário formador, ao atuar em sala de aula, depara-se a cada dia com um novo desafio. Nada é pronto, a cada classe há uma situação diferente e cabe a ele com sua experiência pedagógica traçar a melhor maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem. A prática profissional proporciona experiências que irão influenciar em sua atuação. Esse conhecimento prático é uma fusão do conhecimento cotidiano, do conhecimento filosófico ou metadisciplinar. Assim, como afirma a autora:

O conhecimento prático profissional se vale de todos esses tipos de conhecimentos e deles necessita. Articula-os de forma original e idiossincrásica, uma vez que a esses se integram teorias implícitas ou explícitas, experiências e valores pessoais, rotinas e esquemas de ações particulares aceitos pelos docentes após reflexão (GRILLO, 2001, p. 139).

Nesse contexto, Gomes (2006) acrescenta a importância e a necessidade de:

Desenvolver pesquisas direcionadas para o campo pedagógico dos profissionais que formam professores, investigando o conhecimento pedagógico, com ênfase na visão do professor para as suas concepções de educação e de contexto educacional e o que pensam sobre a participação da sua disciplina e da relação teórica e prática no processo de Ensino e de Aprendizagem, com vistas à formação do professor (GOMES, 2006).

Diante desse cenário da docência do ensino superior se torna importante uma busca para melhor entendê-lo. Para Gomes (2006),

Pensar e repensar a formação dos professores, nas suas dimensões, inicial e continuada, significa, para todos os educadores, acadêmicos e alunos, um grande desafio, consequência da insatisfação com os modelos vigentes, principalmente, nos Cursos de Licenciatura (GOMES, 2006).

3. OS CAMINHOS PERCORRIDOS

3.1. Abordagem de pesquisa, campo de estudo e sujeitos

Esta pesquisa se *fundamentou na abordagem qualitativa*. Esta escolha foi orientada pelos objetivos da pesquisa que, em linhas gerais, visou compreender o processo de constituição da docência de professores formadores que atuam em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa, tendo como categoria central de estudo o aprendizado profissional da docência.

A pesquisa qualitativa possui características que se adequaram ao objeto de estudo e aos objetivos propostos para realização desta investigação. Bogdan (1982) apud Triviños (2012) assinalam particularidades da abordagem qualitativa que são importantes de serem considerados na investigação a que propusemos realizar.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; a pesquisa qualitativa é descritiva; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2012, p. 129 e 130).

A pesquisa exigiu do pesquisador uma imersão nos contextos de formação dos docentes universitários à luz dos depoimentos e relatos de suas experiências, que constituíram em elementos de análise dos espaços constitutivos do aprendizado da docência no ensino superior.

De forma mais explícita, Strauss e Corbin (1990) apud Sandín (2010) definem a pesquisa qualitativa indicando especificidades que corroboram com a nossa escolha em trabalhar com essa abordagem:

Pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa (SANDÍN, 2010, p. 124).

Concernente ao *campo de estudo*, a pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Viçosa e teve como *sujeitos entrevistados* alguns docentes formadores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas que ministram alguma disciplina nesses cursos.

A opção por tal curso e da referida instituição, se deu, como já citado na parte introdutória desta pesquisa, à própria trajetória de formação inicial do pesquisador, inserção dentro do Grupo de Pesquisa TANATOSE e à necessidade de contribuir com sua instituição de formação, a partir de um estudo de como seus professores formadores aprenderam o ofício da docência.

Considerando as particularidades dos sujeitos e da instituição este trabalho se enquadrou em *Estudo de Caso* que é “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 2012, p. 133), que pode ser um sujeito, uma turma, um grupo de professores, uma escola. Sua complexidade dependerá dos referenciais teóricos que servirão de orientação ao trabalho do pesquisador, da imersão do pesquisador no contexto, bem como do tratamento exaustivo dos dados. Nesta pesquisa, nossa unidade de estudo foi um grupo de docentes formadores da referida instituição universitária.

3.2 Etapas da pesquisa: definição da amostra, instrumentos e procedimentos de análise

A realização dessa pesquisa exigiu do pesquisador planejar etapas e priorizar um conjunto de ações sequenciais visando atender aos objetivos da pesquisa. Na descrição a seguir, caracterizamos essas etapas:

1ª Etapa: Análise documental

Na primeira etapa o pesquisador desenvolveu ações que tinham como objetivo descrever o perfil geral dos docentes que atuam nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa. Para a coleta de dados deste perfil foi feita uma pesquisa documental consultando o banco de dados do TANATOSE. Compartilhamos com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) a compreensão de que um documento se caracteriza como qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação.

Referindo-se especificamente à fonte de pesquisa que gerou os dados do perfil, tem-se que o TANATOSE armazena dados originários de um questionário semiestruturado² sobre a formação dos docentes formadores no que se refere à relação entre sua formação inicial e o exercício da docência, aos investimentos na formação pedagógica na pós-graduação, à escolha pela docência, à experiência na educação básica, às estratégias e aos recursos pedagógicos utilizados nas disciplinas, à satisfação e insatisfação no exercício profissional, ao reconhecimento de sua atuação como formador e investimentos em atividades de ensino. Encontram-se também nesse banco de dados informações relativas ao currículo Lattes desses professores.

Os dados deste questionário apresentaram informações que foram esclarecedoras para a compreensão do nosso objeto de estudo. Com consentimento do grupo de pesquisa TANATOSE foi apresentada a tabulação dos dados referentes aos indicadores acima destacados contribuindo para uma compreensão do perfil geral de formação dos professores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas que são, por excelência, formadores.

2ª Etapa: realização das entrevistas semiestruturadas

Depois de realizada a pesquisa documental no banco de dados do TANATOSE, através da pesquisa documental, e traçado o perfil geral dos formadores que totalizam 66 professores, a etapa seguinte foi definir a amostra dos docentes que participaram das entrevistas semiestruturadas, cujo objetivo foi identificar, na perspectiva desses formadores, as experiências, mediadores e contextos que foram impactantes/representativos no seu aprendizado profissional da docência como formador; explicitar os investimentos e as necessidades apresentadas pelos professores formadores considerando as experiências no âmbito da formação como docente.

A escolha pela utilização dessa modalidade de entrevista, após a análise de informações apresentadas no banco de dados do TANATOSE, subsidiou-se na necessidade de complementação e aprofundamento pelo pesquisador de novos elementos que seriam enriquecedores na compreensão do objeto de pesquisa. Nesse sentido, são esclarecedores os argumentos de Triviños (2012):

Entrevista semiestruturada, em geral, (é) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em

² Questionários semiestruturados (aprovados pelo Comitê de Ética sob o parecer 773.214, aprovado em 25/08/2014) foram aplicados aos docentes formadores atuantes nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas pertencentes aos Departamentos de Biologia Geral, Biologia Animal, Biologia Vegetal, Microbiologia e Entomologia.

seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2012, p. 146).

Vale salientar que, as questões fundamentais que compuseram a entrevista semiestruturada, não nasceram ao acaso. “Elas são o resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa” (TRIVIÑOS, 2012, p. 146).

Como definimos a amostra dos docentes que participaram da entrevista semiestruturada? Considerando que o universo total de professores que atuam nas Licenciaturas em Ciências Biológicas somam-se aproximadamente 65 professores, foi constituída uma amostra totalizando seis docentes, ou seja, em torno de 10% do total, para participar da entrevista semiestruturada. O objetivo foi que esta amostra fosse composta de professores que são considerados como referência de docência, por seus alunos.

Para mapear quem seriam esses docentes, foi aplicado um questionário (Anexo I) aos alunos que estão cursando, atualmente, o Estágio III. Foram escolhidos esses alunos para responder ao questionário justamente por estarem nos últimos períodos da graduação e já possuírem um conhecimento geral dos professores que ministram aulas para os alunos da graduação. Além disso, por já terem feito estágios, e já terem ministrado aulas nas escolas, em um conjunto mais ampliado de experiências, possuem fontes de referências diversas sobre a docência, trazendo também possíveis vínculos identitários com seus professores formadores.

Dessa maneira, o pesquisador, com consentimento da professora da disciplina de Estágio III, utilizou o espaço de uma das aulas para aplicar o questionário aos alunos. Sendo assim, o pesquisador explicou a proposta aos estudantes que, por adesão voluntária, aceitaram prontamente colaborar com esta pesquisa. No momento da aplicação do questionário, a professora se ausentou da sala para que não houvesse nenhum tipo de interferência nas respostas dos alunos, nem mesmo constrangimento de qualquer uma das partes. No dia, estavam presentes 21 alunos matriculados na referida disciplina e todos responderam ao questionário. No momento em questão, foi pedido aos estudantes que respondessem ao questionário com a seguinte indagação: “Considerando sua trajetória como estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, indique, em ordem de prioridade, na tabela apresentada, dois nomes de professores, que tenham sido, para você, uma referência na docência, contribuindo para sua formação como futuro professor.” Os mesmos, a partir da questão proposta, deveriam indicar, assim, dois nomes de professores, sendo o primeiro nome

sua prioridade 1 e o segundo indicando sua prioridade 2. Posteriormente, os alunos deveriam justificar brevemente o motivo de suas escolhas. Essas justificativas dos estudantes também se constituíram em informações relevantes para esta pesquisa.

Feito essa solicitação junto aos alunos, a amostra foi então composta por 2 grupos de professores formadores, sendo o primeiro grupo constituído pelos docentes indicados na prioridade 1 (7 professores no total) e o segundo por aqueles indicados na prioridade 2 (16 no total). Foram tabulados os dados referentes aos professores indicados na prioridade 1 e os que foram indicados na prioridade 2 e adotou-se como critério para seleção da amostra dos docentes que participariam da entrevista: maior frequência numérica de indicação pelos alunos e ser citado por eles na lista de suas prioridades 1 e 2.

A partir desses critérios, estabeleceu-se o nome de 6 docentes formadores indicados com maior recorrência pelos alunos do Estágio III para compor a amostra das entrevistas.

A entrevista semiestruturada foi organizada nos respectivos eixos temáticos: a) *ingresso como docente no ensino superior* (percepção do ser pesquisador e ser docente/esclarecimentos sobre atribuições definidas nos editais); b) *descobrendo-se como professor formador* (gênese desse processo); c) *aprendendo a ser professor* (experiências/contextos que foram significativos, identificação dos mediadores que contribuíram no aprendizado profissional e saberes que destacam como significativos) e d) *investimentos e necessidades formativas no âmbito da docência como formador* (cursos, projetos, oficinas) (Anexo II).

O contato com os docentes foi feito pessoalmente pelo pesquisador, a adesão para participar da entrevista foi voluntária e os encontros para realizá-la de acordo com a possibilidade do professor. Observou-se que os seis docentes selecionados ficaram entusiasmados com a indicação de seus nomes, bem como foram muito solícitos em participar. A fim de resguardar os direitos e a identidade dos docentes participantes da entrevista, seguimos as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFV, conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE – (Anexo III), sob o parecer de número 1.653.456, aprovado em 29/07/2016 (Anexo IV). O termo foi apresentado em duas vias ao entrevistado no momento anterior ao início da entrevista, ambas foram assinadas e uma cópia ficou em mãos do professor entrevistado e a outra está armazenada nos arquivos do pesquisador. As entrevistas foram gravadas com consentimento dos docentes, e tiveram duração média de quarenta e cinco minutos. Posteriormente à

gravação, as entrevistas foram ouvidas e transcritas pelo pesquisador e em seguida, analisadas.

3ª Etapa : análise dos dados

No tangente à análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, predominantemente, para os dados qualitativos e Análise Estatística para os dados quantitativos, obtidos através da análise documental.

Na análise qualitativa nos propusemos a utilizar para a interpretação dos dados, a Análise de Conteúdo. Bardin (1977) a define como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977, p. 21).

A técnica ainda “[...] visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (BARDIN, 1977, p.44).

Etapas da análise:

- 1) Organização do material transcrito por temas sugeridos na entrevista.
- 2) Seleção dos indicadores quantitativos representativos dos conteúdos das mensagens.
- 3) Agrupamento dos indicadores quantitativos em categorias por proximidade semântica.
- 4) Definição dos eixos temáticos emergentes representativos dos conteúdos das mensagens destacados pelos entrevistados.
- 5) Correlações entre os temas emergentes e os objetivos propostos.
- 6) Apresentação do texto científico considerando a sistematização dos dados e posterior análise fundamentando-se na literatura científica, objetivando ampliar o campo de estudo e trazer novas questões para futuras investigações.

4. FORMADORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: FORMAÇÃO, ESCOLHA E ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA.

A análise dos dados desse capítulo se refere à pesquisa documental feita ao banco de dados do TANATOSE sobre os professores formadores dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas trazendo considerações sobre sua formação e atuação na docência. Especificamente sobre idade desses profissionais, sexo, investimentos nos cursos de graduação e pós-graduação, escolha pela docência e seus condicionantes, satisfação e insatisfação na profissão, recursos e estratégias didáticas mobilizadas no exercício da docência, vinculação a projetos e percepção do ser formador.

Antes de apresentar os dados consideramos importante resgatar algumas informações, já apresentadas na metodologia, sobre a instituição e o curso a que esses docentes se encontram vinculados. A Universidade Federal de Viçosa possui, em seu campus Viçosa, dois cursos de Ciências Biológicas: o diurno, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado; e o noturno, na modalidade Licenciatura. Como já mencionado, no capítulo 2, o curso de Ciências Biológicas foi criado em 1971, inicialmente com a modalidade Licenciatura, tendo como objetivo formar licenciandos para atuar no ensino do segundo grau³. Sua primeira turma teve ingresso em 1972 e teve seu reconhecimento legal no ano de 1981, através da Portaria do MEC Nº 704⁴. No ano de 1983, houve a criação da nova modalidade de Bacharelado. O curso passou por diversas modificações e no ano de 2007, houve, então, a criação da Licenciatura noturna. Dessa maneira, os cursos de Licenciatura, hoje existentes, têm como objetivo principal habilitar Professores para o ensino de Ciências no Nível Fundamental e de Biologia no Nível Médio.

Atualmente, os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas possuem 65 professores que atuam como docentes formadores. Destes, nove pertencem ao departamento de Biologia Animal (DBA), 24 ao departamento de Biologia Geral (DBG), 18 ao departamento de Biologia Vegetal (DBV) e 14 ao departamento de Microbiologia (DMB).

O primeiro eixo de análise da pesquisa documental realizada sobre esses formadores, no banco de dados do TANATOSE, refere-se à idade e sexo dos professores formadores. De acordo com os dados da tabela 1 identificamos uma predominância de professores do sexo masculino perfazendo um total de 60%. Mais de 50% dos docentes, em geral, possuem idade

³ UFV. **Histórico**. Disponível em: <http://www.bio.ufv.br/?page_id=5> Acessado em: 02/01/2017.

⁴ UFV. **Curriculo do Curso de Ciências Biológicas** (Licenciatura), p.119, 2011. Disponível em: <https://www2.cead.ufv.br/biologia/wp-content/uploads/2011/05/matriz_integral.pdf>. Acessado em: 02/01/17.

acima dos 50 anos. Dados que estão de acordo com os achados por Pereira e Anjos (2014) e Cardoso (2016) ao analisarem o perfil dos docentes do ensino superior no Brasil. De acordo com as autoras, é predominante o professor do sexo masculino tanto nas IES públicas, quanto nas privadas; e sobre a idade, nas IES públicas predominam aqueles em idade média de 47 anos, justamente pelo fato de exigência de maior titulação.

Tabela 1. Sexo e idade dos docentes formadores do CCB

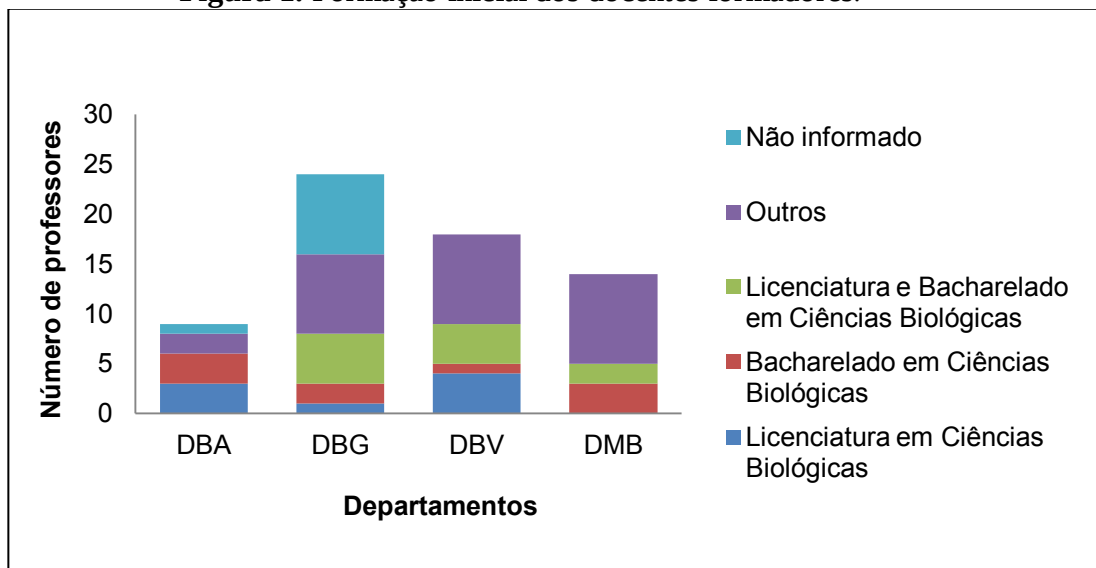
Características e Frequências (%)				
Sexo	Feminino		Masculino	
	40%		60%	
Idade	30-39	40-49	50-59	≥ 60
	28%	20%	47%	5%

Fonte: BAMBIRA, et. al. 2015

Os dados analisados no banco de dados do TANTOSE apresentam indicadores que corroboram com os da pesquisa realizada Teixeira (2012) ao analisar o perfil de professores em uma universidade pública. No Curso de Licenciatura em Biologia, em que foi realizada sua pesquisa, 77% dos participantes possuíam doutorado, 54% possuíam idade entre 41 e 50 anos. Uma diferença encontrada pela autora, em relação a pesquisa que realizamos é que a média nacional, de professores do ensino superior são de 62% do sexo feminino e 38% masculino. Essa diferença encontrada por ela, talvez possa ser explicada pelo pequeno número de respondentes, apenas 13.

O segundo eixo desse capítulo constitui da análise dos dados relativos a formação inicial dos professores formadores do CCB-UFV. Sobre a formação na graduação identificou-se que do total de 65 professores que atuam como docentes formadores apenas 19, (29%) deles possuem licenciatura. É curioso ressaltar que dos professores que possuem graduação em outros cursos (Zootecnia, Agronomia, Medicina, Veterinária) somam 28, totalizando (43%). Constatamos que, desses 28 professores que possuem graduação em outros cursos, 57% deles, graduaram-se em Agronomia, número bastante expressivo.

Trazendo considerações sobre a formação inicial dos docentes formadores verificamos, conforme a Figura 1, que ela é diversificada.

Figura 1. Formação inicial dos docentes formadores.

Fonte: BAMBIRA, et. al. 2015

Os dados apresentados indicam também que, nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, há docentes que não fizeram a licenciatura, sendo Bacharéis; fato preocupante em se tratando da profissão que exercem, pois são pesquisadores e ao mesmo tempo professores. É incontestável que, para muitos, a formação os oportunize cursarem disciplinas das ciências da educação, que aliadas às específicas do curso de origem, contribuem para a formação pedagógica do professor e, conseqüentemente, para atuar no ensino, o que é muito recorrente na literatura.

Não há como discutir a formação de professores universitários sem fazer alusão a políticas de formação para esses docentes. A ausência de uma política de formação pedagógica para a docência no ensino superior pode ser observada quanto à exigência legal para a admissão de profissionais no magistério do ensino, na medida em que há uma valorização do especialista e do pesquisador. Vários bacharéis são aprovados nos editais de concurso sem possuírem uma formação específica ou experiência no magistério. É a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. No que se refere às exigências para o magistério superior ela regimenta que “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Em parágrafo único “O notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”.

A LDB/96 normatiza que para este grau de ensino a preparação do professor ocorra em nível de pós-graduação, não havendo menção quanto à formação pedagógica desses profissionais. Na maioria das vezes, as universidades, o que não é uma particularidade da instituição investigada, atêm-se em buscar em suas seleções para docentes, aqueles doutores em áreas específicas do conhecimento, ou aquelas áreas consideradas afins.

Compartilhamos com Behrens (1998) de que, nas universidades, a estrutura dos quadros funcionais se agrava quando se constata que grande parte do contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui formação pedagógica. Ao encontro desses argumentos Pimenta e Anastasiou (2002) e Isaia (2006) explicitam que o ingresso no magistério superior é feito por diversos profissionais de diferentes campos do conhecimento, muitos desses, na maioria das vezes, sem saber refletir sobre o que representa ser um professor, no nosso caso, especificamente, sobre o ser professor formador. Neste sentido é ilustrativa a fala de Isaia (2006):

Não se pode esquecer que os cursos de Licenciatura direcionam-se à formação de professores da Educação Básica, enquanto os cursos de Bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de Graduação e, na Pós-Graduação *lato* ou *stricto sensu*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior (ISAIA, 2006, p. 65).

Ainda sobre este aspecto, Teixeira (2012) argumenta que todo esse quadro acaba por gerar uma inconsistência na construção da profissionalidade docente e que muitos profissionais saem de seus cursos com um saber de senso comum, carregando pouca reflexão sobre as questões pedagógicas, que são essenciais para a ação didática do professor. Dessa maneira, a autora ainda enfatiza a importância de que:

Os professores dos institutos de formação específica, no exercício de sua docência, estejam mais afinados com os conteúdos pedagógicos e voltem suas ações para a formação do profissional professor e não isolamento para a formação do especialista. Sem desconsiderar a importância dos conteúdos específicos, há que se enfatizar a necessidade de se focar o ensino, nos cursos de licenciatura, nos objetivos pedagógicos e na constituição da profissionalidade dos professores. Só assim, poderemos, efetivamente, contribuir para com o equacionamento da problemática que reside entre a qualidade do ensino na educação básica e a formação do seu professorado (TEIXEIRA, 2012, p. 12).

Em se tratando da formação na pós-graduação, dos professores analisados, verificamos no banco de dados consultado que 98% possuem mestrado e doutorado, sendo que 24% também possuem pós-doutorado.

Esse resultado está em conformidade com as exigências dos editais para ingresso dos docentes universitários. Eles prescrevem que os ingressantes na docência superior devam

possuir mestrado e/ou doutorado na área de atuação. Fazendo uma interlocução com outra pesquisa que explora aspectos relacionados à formação de docentes universitários é notório o grau de especialização desses professores. Cardoso (2016) nos mostra que, nas universidades federais, a predominância de doutores nos quadros funcionais é uma tendência no cenário brasileiro. De acordo com a autora, “50,8% das funções docentes em exercício de IES públicas são doutores” (CARDOSO, 2016, p. 91).

Vale ressaltar que essas exigências têm sido observadas em várias universidades brasileiras. Entretanto, no que se refere às instituições privadas, a realidade é diferenciada. Muitos docentes possuem apenas a graduação ou especialização, não se exigindo, em muitos casos, o mestrado ou doutorado.

O terceiro eixo desse capítulo constitui, primeiramente, da análise dos dados sobre a escolha pela docência pelos formadores do CCB, os contextos em que esta emergiu e seus condicionantes.

Sobre a decisão em ser professor, 41% afirmaram que essa ocorreu na graduação, em especial, com as disciplinas relacionadas ao campo da Educação. Outros 25%, na pós-graduação e 14% mencionam o ensino médio, ou seja, a decisão sobre ser professor veio anterior ao ingresso no magistério, no ensino superior. Podemos, dessa forma, inferir que esta escolha se pauta em diferentes etapas da vida, tendo cada um dos professores respondentes um momento que foi marcante para a escolha desta profissão (tabela 2)

Tabela 2. Contextos de escolha dos docentes professores formadores pelo magistério

Quando decidiu ser professor?	Porcentagem
Na graduação	41%
Na pós graduação	25%
No Ensino Médio	14%
Não houve um momento exato, foi um processo	14%
Outros	6%

Fonte: Banco de dados do TANATOSE – 2015.

No que se refere aos indicadores para a escolha da carreira docente, a admiração pela atividade de ensino e a facilidade de emprego foram os motivos mais citados pelos professores. Essa admiração vincula-se ao gosto em ensinar, o amor pela profissão, as experiências docentes significativas, entre outras. Em relação ao campo profissional, muitos docentes admitem maior possibilidade em trabalhar como ‘professor biólogo’ que com a pesquisa pura e demais campos relacionados. É válido registrar que a influência de familiares

nessa escolha também se fez presente, além da influência de bons professores (Tabela 3). Todas essas influências são significativas e se mostram importantes ainda hoje na vida dos docentes.

Tabela 3. Por que e como os professores respondentes decidiram ser professor.

Por que/ Como decidiu ser professor?	Porcentagem
Gosto pela docência	32%
Facilidade de emprego	19%
Influência de experiências pregressas em ensino	11%
Vontade de ser pesquisador	11%
Influência de familiares	10%
Indefinido	10%
Influência de bons professores	7%

Fonte: Banco de dados do TANATOSE – 2015.

Podemos dizer que tanto o momento de escolha quanto os motivos que levaram estes professores à escolha da docência como profissão, são de grande importância para o desenvolvimento da carreira e de como a desempenham. Fato é que todas essas influências demonstram aspectos positivos relacionados à profissão e, dessa forma, o ‘ser professor’ parece demonstrar uma opção consciente e uma busca de preparação para exercê-la. Neste sentido, Behens (2011) nos traz uma importante ressalva que vai ao encontro desses aspectos.

O professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optarem pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é o de ser professor. Para tanto, será preciso superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo (BEHENS, 2011, p.444)

Diante dos condicionantes que levaram à escolha pela profissão docente, buscamos explorar dados que poderiam estar relacionados às escolhas e que podem trazer particularidades da formação do ser professor. Sendo assim, os docentes, ao serem perguntados sobre essa preparação para o exercício profissional, fazem referência ao curso de graduação; em especial, citam as disciplinas didático-pedagógicas gerais e os estágios supervisionados como importantes para sua formação como professor, uma vez que essas disciplinas abrangem aspectos relacionados à educação, bem como colocam os graduandos em contato direto com a realidade escolar. Em seguida, mencionam as atividades (projetos) de ensino e extensão e também os exemplos de bons professores (Tabela 4).

Tabela 4. Fatores considerados importantes na formação docente.

Fatores considerados importantes para a docência	Porcentagem
Curso de graduação (disciplinas)	48%
Atividades de ensino e extensão	23%
Exemplos de bons professores	17%
Outros	10%
Prática docente	2%

Fonte: BAMBIRA, et. al. 2015.

Sobre esses aspectos considerados importantes na formação profissional para a docência, é ilustrativa a fala de um dos docentes: “Sim, as disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados somados aos projetos de ensino e de pesquisa deram-me arcabouço teórico e possibilidades práticas para isso” (Professor 27). Também foram considerados os exemplos de bons professores, que aparecem respaldando essa constituição. Curioso assinalar que, por se tratar da docência do ensino superior, não apareceram os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) como importantes nesse preparo, na ótica dos informantes, uma vez que, para este grau de ensino, se considera que a preparação se deu nos cursos de graduação. Essa não indicação dos cursos de pós-graduação como importantes para essa formação pode ser justamente porque “em sua maioria os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* têm seu enfoque predominantemente voltado para a formação do pesquisador que, embora importante e necessária, não contempla as especificidades da aprendizagem da docência” (CARDOSO, 2016, p. 101).

São feitas ressalvas também pelos formadores a própria prática, o atuar como professor, o cotidiano de sala. Apesar da maioria dos professores afirmarem que a graduação os preparou para ser professor, 35% deles acredita que isso não aconteceu em decorrência dos fatores mostrados na Tabela 5.

Tabela 5. Fatores que comprometem a formação e atuação profissional.

Fatores que comprometem a formação e atuação profissional	Porcentagem
Ausência de licenciatura	29%
Contra exemplo de professores	23%
Deficiência na instrução para prática pedagógica	24%
Ausência ou deficiência de disciplinas pedagógicas gerais	19%
Outros	5%

Fonte: Banco de dados do TANATOSE – 2015.

Nessa tabela observa-se a importância que os docentes concebem à licenciatura na formação de um futuro professor, já que grande parte dos professores dos cursos possuem outras graduações (Bacharelados), que não as Ciências Biológicas, e muitos dos que a possuem, não cursaram a licenciatura. Muitos deles associam a ausência de disciplinas pedagógicas gerais e de práticas de ensino como fatores que comprometem a formação e a atuação profissional. Seguido a isso, mencionam os contra exemplos de professores (despreparo de alguns professores, modo de agir em sala, de conduzir a aula), que muitas vezes ocasionam uma formação precária e aulas pouco produtivas. Dessa maneira, “[...] encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*” (MOROSINI, 2000. p. 11). Podemos constatar que os professores do ensino superior não têm uma identidade única, suas características variam muito, principalmente em relação às instituições de ensino onde exercem a docência, e também em relação à trajetória de vida e de formação profissional de cada indivíduo (PEREIRA; ANJOS, 2014, p. 4).

Do percentual de professores que considera que a graduação o preparou para ser professor, apenas 55% deles afirmaram ter-se graduado com a intenção de serem professores. Os demais veem a docência como uma oportunidade profissional.

Ao serem perguntados se tiveram experiência pedagógica na pós-graduação, 66% responderam que sim, e isso se deu principalmente nas disciplinas de Estágio em Ensino e nas monitorias em nível de pós-graduação (Tabela 6). Porém, como já enfatizamos, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm seu foco na formação do pesquisador, e apesar da existência dessas disciplinas de Estágio em Ensino, não contemplam as especificidades da aprendizagem da docência (CARDOSO, 2016). Claro que não podemos aqui afirmar que para estes professores estas disciplinas e monitorias não foram importantes para sua formação como docente, afinal ser pesquisador é uma das funções atribuídas aos professores no magistério do ensino superior, principalmente nas Universidades, com ações para o campo do ensino, pesquisa e extensão. O que salientamos é que a formação docente, na pós-graduação, quando acontecem, traduzem experiências pedagógicas que resultam de ações isoladas, não sendo uma proposição curricular, formar um professor com as competências didático-pedagógicas necessárias para atuar no ensino superior.

Tabela 6. Experiências pedagógicas na pós-graduação.

Experiências pedagógicas na pós-graduação	Porcentagem
Disciplina Estágio em Ensino	40%
Monitoria	26%
Atuação docente (educação básica e/ou superior)	22%
Outros	12%

Fonte: Banco de dados do TANATOSE – 2015.

Sobre outras atuações, do total de informantes, 37% atuaram na Educação Básica antes de ingressar no Ensino Superior, sendo que a maioria deles teve experiência nas redes públicas e privadas no Ensino Fundamental e Médio. Dentre os que atuaram na Educação Básica, a maioria (64%) o fez por um período de um a cinco anos. Não há como negar que a experiência na escola básica possibilita ao formador consolidar experiências e saberes que podem orientar o licenciando. Ilustrar, exemplificar situações de ensino na transposição dos conteúdos, proporcionando, assim, um enriquecimento do processo de formação de futuros professores.

É válido salientar ainda que, atualmente, 90% dos professores formadores, pesquisados, estão lecionando para as modalidades de graduação e pós-graduação, ou seja, atuando como docente formador de futuros professores e também orientando estudantes na pós-graduação em suas áreas específicas de atuação.

O quarto eixo desse capítulo explicita na ótica dos docentes formadores fatores que propiciam à satisfação e geram também insatisfação no exercício profissional docente .

Para os docentes formadores o que propicia maior satisfação na docência é a interação entre professor e aluno, o comportamento dos alunos e atuar na formação dos mesmos. Percebemos que a satisfação da maioria dos professores está ligada à figura do aluno, o que nos leva a inferir que os mesmos se preocupam com a formação que os estudantes estão recebendo, bem como com a contribuição que podem dar para que esse processo se efetive. (tabela 7)

Tabela 7. Satisfação na atuação como docente

O que traz satisfação na sua atuação docente	Porcentagem
Comportamento dos alunos (entusiasmo, participação)	34%
Formação dos alunos	24%
Interação professor-aluno	23%
Realização profissional	17%

Outro	2%
-------	----

Fonte: Banco de dados do TANATOSE – 2015.

Quando analisamos o que gera insatisfação (Tabela 8), percebemos que a relação aluno-professor também aparece citada se referindo à falta de interesse do aluno para com as aulas e o desrespeito com a figura do professor. As dificuldades e o insucesso no processo de aprendizagem aparecem em seguida, o que novamente nos leva a perceber a preocupação, por parte da maioria dos professores, em relação aos seus alunos. Sobre esse quadro, vemos que a profissão docente se mostra complexa e cheia de meandros. Para que o professor possa atuar como formador de novos professores tem como desafio investir em uma sólida formação envolvendo experiências, saberes, competências do campo da docência para que possa enfrentar desafios que, os mesmos, aqui creditam como geradores de insatisfação. O processo de ensino aprendizagem parece ser o de maior preocupação para esses docentes, por isso quando o mesmo se efetiva, confere satisfação e quando não ocorre, insatisfação. Sobre isso nos traz Cardoso (2016) que:

A atividade de docência é muito mais que pendor natural, vocação ou intuição, ancorados em “modelos” de atuação e experiência pessoal e profissional. Na verdade é um pouco de tudo isso, mas aliado à formação teórico-metodológica. Atuar em processos de construção de conhecimentos compartilhados com os alunos, em uma interação dialógica e interativa, exige competência técnica, saberes da experiência (práticos), conhecimentos teóricos e científicos (CARDOSO, 2016, p. 102).

Tabela 8. Insatisfação na atuação como docente.

O que traz mais insatisfação na sua atuação docente	Porcentagem
Relação aluno-professor (desrespeito, falta de interesse, uso de celulares)	47%
Dificuldades	26%
Insucesso no processo ensino-aprendizagem (reprovação)	16%
Desprestígio da carreira docente (baixos salários, negligência do governo)	9%
Sem insatisfações	2%

Fonte: Banco de dados do TANATOSE – 2015.

O quinto eixo desse capítulo busca identificar quais tem sido as estratégias e recursos didáticos utilizados recorrentemente pelos professores formadores nas atividades de ensino.

Diferenciamos estratégias de recursos por entender que elas são meios utilizados pelos professores para promover o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos (MASETTO,

2003). Enquanto os recursos didáticos são todo material utilizado como auxílio no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo (SOUZA, 2007).

De acordo com a tabela 9, as estratégias mais utilizadas pelos formadores são a aula expositiva dialogada, seguida da aula prática.

Tabela 9. Estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores respondentes.

Estratégias de ensino mais utilizadas	Porcentagem
Aula expositiva dialogada	22%
Aula prática	21%
Aula expositiva	18%
Aula demonstrativa	11%
Trabalhos em grupo	11%
Aula de campo	9%
Aula lúdica	5%
Outras	3%

Fonte: Banco de dados do TANATOSE – 2015.

Já no que se refere aos recursos mais utilizados indicam o data show e o quadro negro, seguido do laboratório (tabela 10). Nesse caso partimos da suposição que a justificativa da escolha desses recursos possa ser explicada considerando que a aula expositiva dialogada se efetive com auxílio de tecnologias como uso do data show e/ou quadro negro, assim como para a aula prática o uso de um laboratório.

Tabela 10. Recursos mais utilizados pelos professores respondentes.

Recursos mais utilizados	Porcentagem
Data show	20%
Quadro negro	19%
Laboratório	16%
Vídeos	10%
Internet	10%
Modelos	7%
Jornais e Revistas	6%
Exemplares	6%
Outros (artigos, softwares, retroprojektor)	5%

Músicas	3%
Jogos	3%

Fonte: Banco de dados do TANATOSE – 2015.

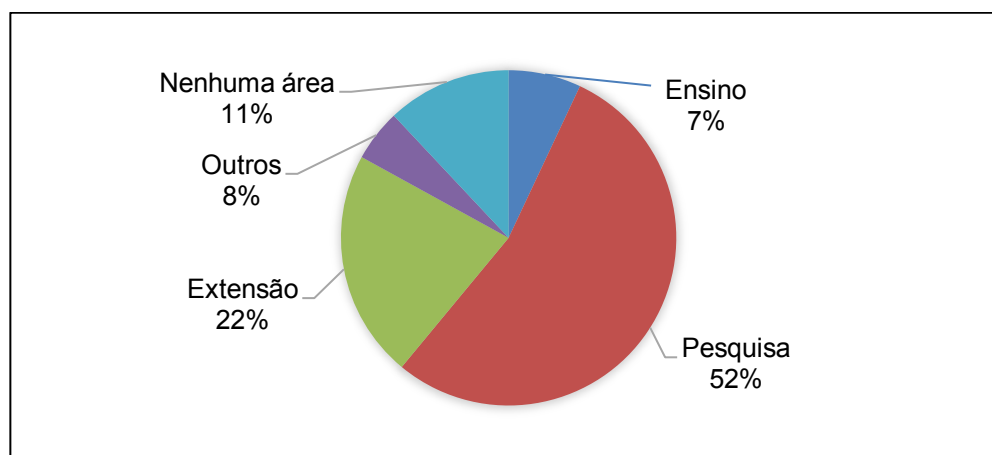
Cada professor tem um repertório de estratégias e recursos utilizados para ministrar suas aulas. Cada um a sua maneira as conduz de forma a atingir seus objetivos. O importante é que os professores possam promover a construção do processo de ensino e aprendizagem e não apenas reforçar “[...] o ensino tradicionalista, de aulas do tipo expositiva, onde o professor fala, o aluno repete, decora e reproduz” (CARDOSO, 2016, p. 100). O que queremos deixar claro é que tudo depende de como o processo de ensino e aprendizagem se processa, de como ocorre a relação professor/aluno, de como ambos possam trabalhar de forma colaborativa e dialógica. Isso sim é o mais importante, a efetiva construção do conhecimento no cotidiano da universidade.

Dentre outras tarefas da universidade pública, o professor se dedica à docência, mas também a diversos outros projetos no chamado tripé⁵: ensino, pesquisa e extensão. *Sendo assim o quinto eixo temático de análise desse capítulo busca identificar, a partir das informações apresentadas pelos formadores, quais tem sido os investimentos que esses tem feito em projetos.* Considerando se tratar de docentes formadores que atuam nas licenciaturas, cujo foco é a formação de futuros docentes para atuarem na educação básica, compõe do conjunto de dados explorados, na pesquisa documental, verificar se no conjunto das preposições de estudo apresentadas pelos formadores há um direcionamento para projetos na área de ensino.

No conjunto dos projetos desenvolvidos pelos docentes, um dado a ser observado, conforme a Figura 2, é que os investimentos dos formadores têm sido majoritariamente em projetos no campo da pesquisa.

⁵ As universidades, por natureza, são responsáveis pela produção e disseminação de conhecimento, e isso acontece por meio das atividades de pesquisas científicas desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento que compõe o universo acadêmico, dos congressos, simpósios, publicações, consultorias. Além disso, ainda têm a função de formar professores da Educação Básica (licenciaturas) e do Ensino Superior (Especialização, Mestrado e Doutorado), além de profissionais nas diversas áreas, correspondendo às atividades de ensino. Por fim, as universidades ainda têm a missão de desenvolver atividades de extensão, que correspondem a projetos de caráter educativo, social, cultural científico ou tecnológico, desenvolvidos junto com os alunos universitários. Os projetos de extensão podem ser voltados ao público interno da universidade e para as comunidades nas quais estão inseridos seus campi e unidades. Um projeto de alfabetização para terceira idade seria um exemplo desse tipo de atividade (CARDOSO, 2016, p. 90).

Figura 2. Áreas nas quais estão inseridos os projetos dos professores respondentes



Fonte: Banco de dados do TANATOSE – 2015.

De acordo com os dados da figura acima, vemos que mais da metade, 52% dos projetos se dão nas áreas de pesquisa, seguidos pela extensão 22%, e para o ensino apenas 7%. Os dados nos leva a constatar que para estes cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, a pesquisa ainda é vista e tida como de maior importância, ou pelo menos de maior dedicação por parte dos professores que neles atuam. Consequentemente, “[...] se é verdade que as atividades de pesquisa são as mais valorizadas, o que acontece é uma hierarquização das identidades docentes, sendo o ser docente de menor prestígio nas IES” (CARDOSO, 2016, p. 99),

Considerando que os docentes que atuam nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas são professores universitários formadores de novos professores, o *ultimo eixo de análise da pesquisa documental propôs verificar se há o reconhecimento desta função pelos mesmos e as ações que empenham para o efetivo trabalho como formador.*

Entre os professores que responderam ao questionário, 85% se reconhecem como docentes formadores⁶, número muito expressivo. Porém, muitos professores, mesmo tendo respondido que sim, 78% parecem não entender, de fato, qual o seu real papel. Isso se evidencia nas afirmações de que ser formador é “atuar em disciplinas específicas”. Essa compreensão sobre o que vem a ser um formador na visão de muitos dos professores, talvez advinha do fato que muitos não se enxergam como professores e sim como pesquisadores de

⁶ No questionário aplicado, sobre esta questão, consideramos a definição de docente formador aquela trazida por Mizukami (2005).

suas áreas específicas, distanciados das questões referentes ao ensino e a docência. O professor universitário cuja atribuição é ser um formador de professores requer uma formação diferenciada de outros docentes universitários cuja função por excelência é ser um pesquisador. Corroboram esses fatos o que nos diz a literatura ao enfatizar que muitas vezes chegam às universidades especialistas/pesquisadores que muitas vezes enxergam a função docente como segundo plano; profissionais preparados para serem pesquisadores e não para atuar na docência (MIZUKAMI, 2005; MELLO & OLIVEIRA, 2005; PACHANE, 2005); tampouco para assumir o papel de docente formador de futuros professores.

A relação estabelecida pelos informantes de que atuar em disciplinas específicas é ser formador, evidencia o que já foi constatado por outros pesquisadores, ou seja, que muitos professores conferem maior (ou única) importância aos conteúdos específicos para formar licenciandos que atuarão como futuros professores, desconsiderando as questões didáticas e pedagógicas (CARRASCOSA, 1996; PAGOTTO, 1998; MALDANER, 2000; PEREIRA, 2000; SCHNETZLER, 2000).

Teixeira (2012) ao analisar a formação de professores de um curso de Biologia de uma universidade pública traz dados que estão de acordo com os dessa pesquisa. Ela nos complementa dizendo que:

Percebe-se algumas contradições, assim como respostas inconsistentes, o que pode revelar uma lacuna na formação pedagógica dos profissionais, já que, a maioria destes são biólogos com pós-graduação em áreas específicas da Biologia e nenhuma formação mais ampla na área pedagógica (TEIXEIRA, 2012, p. 10).

Ainda sobre esse ponto, Schnetzler (2000) acrescenta que nas Ciências Naturais essa transposição didática dos conteúdos e sobre como ensinar as disciplinas para o ensino médio tem pouco destaque nos centros de ensino superior. Além disso, acrescentam que grande parte dos currículos se concentra em matérias específicas atribuindo um maior peso aos conteúdos ditos científicos. Enfatizamos, por fim, o que já afirmamos anteriormente, que os cursos de Ciências Biológicas parecem buscar muito mais a formação de “biólogos bacharéis” que “biólogos professores”.

Quando perguntados de que forma atuam para ser um formador, os professores mencionaram diversas estratégias que eles utilizam e reconhecem como sendo importantes. Ao todo, foram citadas 51 estratégias, sendo que seis delas foram as mais recorrentes entre os docentes: a valorização do conhecimento prévio do aluno, as aulas expositivas dialogadas, as aulas práticas, os trabalhos em grupo, a utilização de exemplos práticos e o uso de perguntas desafiadoras. Nesse sentido, o papel do formador é muito mais amplo e de acordo com Mizukami (2005):

Os formadores devem estar envolvidos com o projeto político pedagógico do curso, construir parcerias com escolas e setores da comunidade, trabalhar coletivamente e de forma integrada, elaborar documentação a ser apresentada a órgãos oficiais, orientar Trabalhos de Conclusão de Curso, orientar pesquisas de Iniciação Científica, publicar regularmente etc (MIZUKAMI, 2005).

Considerando os eixos temáticos de análise e seus respectivos indicadores explorados na pesquisa documental, concluímos que o perfil dos docentes formadores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV é bem diverso, abrangendo profissionais com diferentes graduações. Por se tratar de um curso de formação de professores, consideramos pequeno o número dos que possuem a modalidade Licenciatura, apenas 29%, os demais possuem apenas o Bacharelado na área ou são formados em outros cursos, como bem já salientamos. No tangente à pós-graduação, a quase totalidade possui doutorado e está lecionando hoje na graduação e na pós-graduação. Além disso, a maioria acredita que a graduação os preparou para o exercício da docência e enxerga diversos aspectos que foram importantes para essa formação. No que se refere aos licenciandos em curso, os professores se demonstram atentos ao processo de ensino e aprendizagem, bem como utilizam de estratégias e recursos para melhor desempenhar seu papel. Por fim, os investimentos dos formadores são majoritariamente no campo da pesquisa, mesmo se tratando de cursos cujo objetivo principal é a formação de futuros professores.

5. DOCENTES FORMADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS CONSIDERADOS REFERÊNCIA NAS REPRESENTAÇÕES DE SEUS ALUNOS

Neste capítulo propomos apresentar a análise dos dados das entrevistas realizadas com os seis professores formadores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, indicados como referência na ótica dos licenciandos do CCB sobre aspectos constitutivos de sua formação e atuação na docência no ensino superior. A análise dos dados está organizada em três eixos temáticos: a) os docentes formadores que são referência para seus alunos, b) formação, seleção e ingresso destes formadores no ensino superior, c) a docência e seus condicionantes na ótica dos formadores.

5.1. Formadores que são referência para seus discentes

Os seis professores entrevistados, que irão argumentar sobre sua formação e atuação na docência, são considerados referência nas representações dos alunos do CCB por

mobilizarem, na dinâmica do trabalho que realizam elemento sócio afetivos. São compreensivos, entusiasmados, demonstram paixão pelo ato de ensinar. As falas ilustram que:

Foi uma professora que deu aula para mim no começo do meu curso e que tinha uma *relação aluno/professor muito boa* até hoje pergunta como estou nas disciplinas. Um amor de pessoa. (Aluno 1).

Essa pessoa fez com que eu *mudasse minha mente em relação a dar aula*. Passava sempre boas energias o que muito me estimulava [...].(Aluno 6).

A sua paixão pela licenciatura e a sua *vontade de conquistar melhorias na educação* nos faz apaixonar pela docência. (Aluno 12).

A ética no desempenho da função docente é pontuada pelos alunos, aos mencionarem o compromisso desses formadores com o trabalho que realizam.

Pelo *compromisso com a prática docente, com o desenvolvimento* dos seus alunos. (Aluno18).

Ressaltando também outras qualidades os licenciandos mencionam, nas falas exemplificadas, a postura investigativa, reflexiva e crítica, assumida pelos formadores no contexto de sua atuação:

Professora que *me levou a grandes e importantes reflexões*, me identifico com sua forma de lidar com a docência e é para mim uma influência significativa. (Aluno 8).

Desenvolveu um *olhar crítico, participativo e instigante* sobre o processo de docência, despertando meu interesse pela educação na pós-graduação. (Aluno16).

Por ser uma professora que traz *questionamentos na sala e discussões* entre os alunos. (Aluno 2).

Pela *formação crítica e pelas indagações frente a nossa formação e atuação* como profissionais. Processo de ensino por meio da construção do conhecimento, aliada às boas práticas. (Aluno 13).

Em suas aulas abordava o conteúdo que *fazia os alunos pensarem*. (Aluno 4).

Os alunos identificam, como ilustrado nas falas, outros indicadores que qualificam os formadores como referência, mencionando as metodologias utilizadas por esses, como inovadoras e diversificadas.

Contribuiu de forma muito positiva para uma visão mais *dinâmica do papel do professor*, além de me proporcionar muitas ferramentas para um melhor trabalho. (Aluno 5).

É um professor muito entusiasmado que sempre traz *metodologias diferenciadas* para a sala de aula. (Aluno 9).

Inovação na forma e métodos didáticos, não priorizando o conteudismo e por deixar os alunos desenvolverem a autonomia com responsabilidade. (Aluno 13).

Possui boa didática, em suas provas o aluno tinha que *compreender a questão para resolvê-la*, com isso na hora do estudo não era somente “decorar” a matéria e sim compreender. (Aluno 4).

Apesar de não ser uma professora de matérias ligadas à educação, sempre se preocupava em *como abordaríamos os conteúdos para nossos alunos*. (Aluno 19).

Ótima didática. *Me espelhei muito nela*. (Aluno 6).

Através dessas falas, podemos inferir que os seis docentes escolhidos apresentam influências positivas sobre os alunos, algumas destas advêm das aulas ministradas, conversas, das reflexões conjuntas, a admiração pelo trabalho que realizam, dentre outras. Todas essas vivências constituem parte importante na formação dos licenciandos, fazendo com que muitos deles criem vínculos identitários com a profissão docente. Das transcrições acima, percebemos que ações dos docentes formadores oportunizam muitos estudantes a compreender melhor a profissão na qual estão investindo, refletindo sobre a mesma, e percebendo a real importância de ‘ser um professor’. Além disso, mencionam a importância de novas metodologias e ferramentas no percurso de algumas disciplinas, espelhando na didática de alguns docentes e buscando inovações para o processo de ensino-aprendizagem. Aliados a isso, reconhecem o bom convívio dos formadores com seus alunos, bem como, os laços de afetividade construídos nessas relações.

Estabelecendo um diálogo entre as falas dos licenciandos e os estudos já realizados sobre o bom professor, podemos afirmar, de acordo com Marcelo Garcia e Vaillant (2009) que as características que descrevem os bons professores são múltiplas e diversas. Os autores citam algumas peculiaridades destes, que corroboram nossos achados, como por exemplo: os conhecimentos que devem possuir para serem transmitidos aos seus estudantes, valores a

serem desenvolvidos, métodos de ensino compartilhados, competências comunicativas, domínio de novas técnicas e da tecnologia, assim como habilidade de pesquisador e a reflexão sobre suas próprias práticas. Essas características sintetizam a figura do que é ser um bom professor

Nesse sentido, argumentam que os bons docentes conhecem as matérias que ensinam e sabem como ensiná-las, gerenciam e monitoram a aprendizagem estudantil, comprometendo-se com seus estudantes e suas aprendizagens. Além disso, refletem sobre suas práticas, aprendem com sua experiência e a de seus colegas e integram comunidades de aprendizagens. (VAILLANT E MARCELO, 2012, p. 18)

As considerações apresentadas encaminham para o entendimento de que existe um repertório de ações e saberes que são representativos do ser e fazer na docência, que são reconhecidas pelos discentes ao eleger um formador como referência. Essas são diversas e contextuais. Sendo assim compartilhamos com as reflexões de Vaillant e Marcelo (2012) de que:

As capacidades docentes são um elemento essencial na adequada efetivação da aprendizagem do estudante, mas nem sempre é fácil separá-las para sua descrição e análise. Da mesma maneira, tampouco é tarefa simples elaborar uma lista de capacidades básicas para uma boa docência, já que o docente opera em um contexto com certo número de particularidades. Porém, ainda assim, o exame da bibliografia mostra que, apesar da heterogeneidade de situações e países, existe um conjunto de capacidades docentes que influem nos conhecimentos aprendidos e adquiridos pelos estudantes. E que essas capacidades têm a ver com duas grandes dimensões principais. Em primeiro lugar aparece a dimensão cognitiva-acadêmica, na qual se incluem a característica e a quantidade de saberes do docente (formação acadêmica e capacitação contínua), suas estratégias pedagógicas e sua efetividade na transmissão e construção de conhecimentos na coletividade estudantil. E, em segundo lugar, identifica-se a dimensão vincular-attitudinal, na qual está incluída a transmissão de valores morais e éticos inerentes ao exercício docente, imprescindível e necessária para o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes. Motivação, liderança, empatia, espírito empreendedor, boa disposição, estimulação intelectual, compreensão, controle emocional, são muitos dos componentes que estão incluídos nessa dimensão (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 19).

5.2. Formação e o ingresso dos formadores na docência no ensino superior

As entrevistas realizadas com os seis docentes escolhidos como referência por seus alunos apresentam, inicialmente, dados referentes à sua *formação*. Os 6 professores entrevistados possuem graduação em Ciências Biológicas, sendo que 5 deles possuem a modalidade licenciatura, 3 destes possuem também o bacharelado e apenas 1 do total possui apenas a modalidade bacharelado. No tangente à pós-graduação, metade possui mestrado e

doutorado em Educação ou áreas consideradas afins e a outra metade em áreas específicas da Biologia (Ecologia, Entomologia, Genética), como representado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Formação inicial e pós-graduação dos docentes formadores

Professores	Formação inicial e Pós-graduação	Categorias de formação e total de professores	
		Graduação	Pós-graduação
Professor 1	-Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas -Pós-graduação: Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental e Prevenção de Incêndios Florestais	*Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas (3professores) *Bacharelado e Ciências Biológicas (1 professor) *Licenciatura em Ciências Biológicas (2 professores)	*Educação (1professor) *Áreas afins à Educação (2 professores) *Outras áreas da Biologia (4 professores)
Professor 2	-Graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas -Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática		
Professor 3	-Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas -Pós-graduação: Mestrado em Interações Ecológicas e Doutorado em Ecologia Química		
Professor 4	-Graduação: Bacharelado em Ciências Biológicas -Pós-graduação: Mestrado e Doutorado em Genética e Biologia Molecular		
Professor 5	-Graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas -Pós-graduação: Mestrado e Doutorado em Entomologia		
Professor 6	-Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas -Pós-graduação: Mestrado e Doutorado em Ecologia Humana e Etnoecologia		

Fonte: Entrevistas semiestruturadas aos formadores do CCB, 2017

Todos os docentes entrevistados possuem graduação em Ciências Biológicas e pós-graduação na área na qual atuam. Fato importante de se ressaltar é que todos, com exceção de uma professora, possuem licenciatura. Sendo professores de um curso de licenciatura direcionado para a formação de futuros professores esse dado é considerável na identificação do perfil dos que são considerados referência. Fizeram seu investimento na licenciatura, ou seja, reconhecem a formação inicial como uma etapa da profissionalização docente.

Esse reconhecimento da importância da formação inicial como uma fase de preparação profissional, pode ser corroborada nas palavras de André et al. (2010, p. 1 - 2) que a descreve como “um momento decisivo porque fornece as bases do conhecimento profissional, que envolve uma pluralidade de saberes, um repertório de atitudes, um conjunto de sentimentos e

valores em relação à docência”. Dessa maneira, podemos dizer que esta é uma etapa importante na construção das bases e do aprendizado sobre a docência, em especial para aqueles que cursaram a licenciatura.

Claro que devemos aqui enfatizar, também, que este aprendizado é fruto de um acúmulo de processos e vivências, sejam eles formais ou informais, adquiridos em outros ambientes e convívios para além da universidade.

Nesses termos, a compreensão dos referentes da ação docente pressupõe um processo formativo de professores – inicial e ao longo de seu exercício profissional – que envolve uma ampla gama de saberes, tanto do tipo *saber que* como de *um saber fazer*, capazes de substituir decisões e práticas do professor em seu exercício profissional (SILVA et al., 2016, p. 298).

Essa busca por constante atualização, por uma formação continuada, deve vir acompanhada de uma reflexão por parte dos docentes, uma vez que esta pode trazer um olhar crítico e um melhor entendimento sobre os aspectos didáticos e pedagógicos que possam auxiliar na formação de futuros profissionais, em especial, quando se trata da formação daqueles que serão professores. Sendo assim, Oliveira e Silva (2012) demonstram a importância de o professor problematizar e investigar sua própria prática, para a autoformação e formação dos alunos. É importante resgatar que esse foi um dos indicadores que os licenciandos apontaram na descrição dos formadores que são referência de docência.

No que se referem aos investimentos da pós-graduação, os entrevistados possuem mestrado e doutorado relacionados à sua área de atuação, sendo metade na área de Educação ou consideradas afins, e outra, em áreas específicas da Biologia.

Vale ressaltar a necessidade de explorar elementos do processo de formação dos docentes, os investimentos que têm feito na pós-graduação, considerando que, muitas vezes, essa é direcionada para a formação de um pesquisador, secundarizando a importância da formação didático-pedagógica, que aliada à formação específica, é necessária para a atuação na docência no ensino superior. Sobre essa problemática, Oliveira e Silva (2012) salientam que:

O termo formação docente, na maioria das vezes, tem se apresentado como uma dificuldade de muitos professores, principalmente daqueles que por possuírem formação inicial em curso de bacharelados não obtiveram formação para a docência, ou mesmo aqueles que no período em que cursaram a pós-graduação, principalmente nos níveis de mestrado e doutorado, não participaram de formações voltadas para atuar como professor como é o caso de muitos bacharéis que atuam como docentes nas universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 197).

Os cursos de pós-graduação centralizam nas atividades de pesquisa em detrimento as do ensino. “A concepção de que na formação do pesquisador está implícita a formação

docente defendida nos Planos Nacionais de Pós-Graduação de responsabilidade da CAPES, passa pela perspectiva de que formando o pesquisador naturalmente se forma o professor” (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 201), o que na verdade sabemos que não ocorre. Formar um docente requer investimentos nos saberes docentes, envolve toda uma dinâmica de aprendizagem.

Essa não deve ser compreendida como uma consequência natural do ser especialista ou das atividades de pesquisa. As autoras acrescentam que:

O que podemos então perceber é que as Universidades e os Institutos Federais de Educação têm priorizado o domínio dos conhecimentos da área de formação dos bacharéis docentes bem como sua experiência profissional na área, proporcionando que, para tornar-se professor seja suficiente ter formação inicial, ser um bom profissional e ter uma sólida experiência na sua área de atuação (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 198).

Diante da necessidade e da importância que conferimos a uma formação estruturada nos saberes docentes para aqueles que vão atuar como professor formador no ensino universitário, concordamos com Oliveira e Silva (2012) sobre:

A importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, o que torna necessário a revisão das formas de admissão de novos professores nas Universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Muitas vezes o que se valoriza nos processos seletivos de admissão são os conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum a de formação inicial (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 196).

Outro elemento explorado nas entrevistas tratou do *ingresso dos formadores na docência no Ensino Superior*. Fazendo uma breve contextualização das exigências dos editais de seleção, os professores admitiram terem conhecimentos das atribuições para as quais foram selecionados na época. Mencionaram que essas estavam descritas nos editais de seleção, como pode ser observado nos argumentos:

Professor 1: Na verdade eu me interessei pelo edital, pelas atribuições que estavam lá. Eu sabia que a minha atuação seria com a formação de professores de Ciências e Biologia.

Professor 3: Em linhas gerais sim. E a gente tem, eu não lembro qual resolução, que descreve em linhas gerais se você vai ter que atuar como professor, como extensionista e como pesquisador.

Professor 6: O vínculo no edital era com as disciplinas, a gente presta para uma determinada disciplina, que eram disciplinas da Licenciatura. Então, eu já tinha clareza que iria atuar na formação de professores.

Dessa maneira, de acordo com as falas ilustradas, fica evidente quanto às atribuições que os mesmos desempenhariam.

No que se referem a essas exigências, dois professores relataram que era exigido doutorado em Educação ou áreas afins, um mestrado ou doutorando em Educação ou Ensino de Ciências e três em doutorado em áreas específicas da Biologia. Um fato observado é que, para selecionar professores para ministrar disciplinas voltadas diretamente para a formação inicial de futuros professores, há por parte da Instituição, uma preocupação em definir perfis que se adequam às demandas para a atuação de um formador que é bem diferenciada de um pesquisador. Nesse sentido, metade dos professores selecionados para atuar diretamente em disciplinas de instrumentação e estágios supervisionados, com foco na formação de professores, têm pós-graduação em Educação ou nas áreas consideradas afins. Atualmente, os 6 docentes entrevistados exercem a docência na área para a qual foram selecionados.

Compartilhamos com as exigências desses editais, pois em se tratando de docentes formadores que capacitam professores para a educação básica, independente da atuação em disciplinas pedagógicas é importante que esses direcionem, sua formação em nível de pós-graduação para a Educação, ou áreas afins. Essa é uma questão que deve ser pontuada, pois os cursos de formação de professores tendem muitas vezes, a concentrar docentes com formação em áreas específicas da pesquisa.

Segundo Mizukami (2005) os concursos selecionam o pesquisador e não o docente formador.

De maneira geral, não há preparação formal para o formador; que em muitas áreas do conhecimento os processos seletivos relacionados à contratação docente em Instituições de Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não a docência e que as iniciativas visando propiciar processos de desenvolvimento profissional, durante o desempenho das atividades profissionais, têm ‘traduções’ idiossincráticas, ficando na dependência de como cada instituição, em peculiar, concebe a formação do formador e como tal formação está contemplada nos respectivos planos de desenvolvimento institucional (MIZUKAMI, 2005).

A autora alerta ainda que:

Via de regra não se encontra explicitação formal de um currículo direcionado à formação do formador que contemple quem a IES⁷ considera como formador e o que esse formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar direcionado para tipos de modelos educativos explicitados (MIZUKAMI, 2005).

⁷ IES – Instituição de Ensino Superior.

A fala de uma entrevistada traz questionamentos sobre os indicadores de avaliação dos currículos dos ingressantes à docência no magistério superior, especificamente, em Cursos de Licenciatura. Esses concebem maior peso à pesquisa, do que ao ensino.

Professora 6: Agora, eu tinha muitas crises com o edital [...], pois o valor maior era sobre a pesquisa, a gente entendendo que o ensino seria uma prioridade para trabalhar na licenciatura, na formação de professores[...]. Por exemplo, uma das coisas que eu penso muito que deveria ser fundamental para quem vai atuar na licenciatura é já ter atuado no ensino básico e isso não era critério, claro que pontuava também, mas se eu tivesse mais artigos publicados, pontuaria muito mais do que eu tivesse uma vivência longa de escola.

De acordo com a fala desta professora, fica evidenciado que, mesmo se exigindo o doutorado em Educação ou áreas afins, o processo seletivo creditava mais pontos às atividades de pesquisa.

Na lógica de que a pesquisa é o indicador de qualidade do ensino e de que as credenciais de um pesquisador equivalem às de professor, os candidatos aos cargos de professores do ensino superior, muitas vezes, enxergam a docência como segundo plano, como se ministrar aulas fosse consequência do pesquisar. A docência passa a ser vista então como uma atividade secundária e complementar.

É inegável que a universidade é local de formação de novos profissionais das diversas áreas e cursos e que o ensino, a pesquisa e a extensão, devam, assim, qualificar o trabalho na docência universitária. Por sua vez, os profissionais selecionados ao magistério superior são por excelência professores, sendo essa função, o núcleo que entrelaça todas as demais.

Sobre essa realidade, o que percebemos é que a maioria dos processos seletivos ainda busca o perfil do pesquisador que irá atuar como professor. Importante resgatar, a seguir, a fala de uma professora entrevistada que enxerga essa vertente nos editais formalizados e nos processos seletivos. Essa pontua, entretanto, contextos, após o ingresso na docência no ensino superior que foram importantes no reconhecimento dessa função.

Professora 1: [...] os processos seletivos para professores do ensino superior, eles estão de olho nas características do perfil de candidatos para a pesquisa e não para a docência. Eu fui recebida em um departamento que valorizava o ensino e quando eu passei no processo seletivo o chefe do departamento disse para mim: “sua principal função é ser professora”, então isso veio para mim com muita alegria, com muita gratidão, por que é nisso que eu acredito, é muito importante o docente sempre ser um professor reflexivo, ser um professor pesquisador da sua própria prática e de outras áreas, mas não adianta ser um pesquisador sem ser um docente. [...] nós somos

universidade e a universidade também faz pesquisa, mas ela principalmente ensina, então, eu acho que isso precisa ser revisto nos processos seletivos.

Em face dos argumentos apresentados cabe reiterar que o objetivo principal dos Cursos de Licenciatura a que se encontram vinculados os docentes entrevistados é habilitar professores para o ensino de Ciências no Nível Fundamental e de Biologia no Nível Médio. Entretanto, a instituição que oferta esses cursos credita ainda maior pontuação para currículos de profissionais com maior envolvimento na pesquisa que àqueles ligados ao ensino. Essa constatação deve ser ponto a ser melhor discutido e avaliado em suas comissões e bancas de seleção.

5.3A docência e seus condicionantes na ótica dos formadores

Maciel (s/d) ao pesquisar as representações de formadores sobre a formação docente verificou em seus estudos que os significados atribuídos ao ser professor está “[...] relacionado a sentimentos, opções de vida, realizações pessoais: os formadores falam de identificação, realização pessoal e profissional, conquistas, responsabilidades sem limites, orgulho pelo que fazem, gosto pela profissão” (MACIEL, s/d, p.10).

No contexto da pesquisa que realizamos podemos compartilhar dessas constatações considerando que os nossos entrevistados explicitam, também, em suas representações do ser professor, contextos, interlocutores e condicionantes. Essa produção de sentidos sobre a docência pode ser percebida nas falas dos entrevistados que destacam aspectos diferenciados. A fala da Professora 1 enfatiza a realização profissional e o gosto por desempenhar a função de ser formadora.

Professora1: O que a docência representa para mim? Esperança, transformação, continuidade de um processo educativo mais transformado. Esperança de ver algo melhor. O fato de trabalhar com formação de professores faz muito sentido para mim, por ter sido professora da educação básica, por ver o que isso pode promover, dos retornos que eu tenho dos ex-alunos da educação básica, de alguns que para você foi simples demais e que para seu aluno foi muito significativo, então, eu espero também que isso aconteça com meus atuais alunos da licenciatura.

Somando novos significados ao ser docente o Professor 2 diz que a atuação no magistério do ensino superior é diferenciada dos outros níveis de ensino. Há um destaque para as particularidades do aluno deste nível no tocante a sua autonomia.

Professor 2: Em linhas gerais a gente vê que o professor do ensino superior ele conta com uma certa autonomia dos alunos que não existe

de um modo geral na educação básica. Então o professor imagina que o aluno tem autonomia para ir atrás de seus estudos, da sua formação. Não tem tanto um apadrinhamento, um cuidado paternal como existe na educação básica.

Diante dos argumentos do entrevistado podemos inferir que essa maior autonomia se dá justamente pelo fato de o professor do ensino superior lidar com a educação de adultos que tem uma especificidade. Vaillant e Marcelo (2012) apud Freire (1974) nos falam que “[...] a formação de adultos é um exercício de liberdade, é o instrumento político por excelência da revolução social” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 27). Os mesmos autores acrescentam que o indivíduo adulto busca maiores competências em situações de vida e também no contato com pessoas ou grupos de pessoas.

No contexto da docência a Professora 3 ilustra um fato que foi impactante em suas representações: o de ter sido homenageada pelos alunos. Este reconhecimento por parte dos estudantes sobre a atuação da professora, sobre suas aulas, fê-la tomar consciência do trabalho que desenvolve e de enxergar como ela mesma diz ‘eu estou fazendo a coisa certa’, ‘que eu estou no caminho’, como pode ser visto:

Professora 3: Olha, eu vou te dizer uma coisa que aconteceu recentemente e que foi um divisor de águas na minha vida. Que foi exatamente os alunos terem me elegido como professora homenageada e aula da saudade. Isso para mim sabe quando você fala: “Nossa cara não é que eu estou fazendo alguma coisa certa!”[...] Se de alguma forma eles enxergaram alguma coisa positiva, isso significa que eu estou no caminho. Então, isso foi o que mais contextualizou a minha docência.

Já o excerto retirado da fala da Professora 6 é representativo do entendimento de que ser docente não se limita apenas a transmissão de conhecimentos, mas de formação de atitudes e valores :

Professora 6: Para mim a docência representa problematizar, o tempo todo, esse que é o meu entender. Problematizar no sentido de formar pessoas com um entendimento crítico da realidade, entendimento da sociedade como um todo, isso é muito forte e eu trago isso das minhas vivências mesmo [...]. E outro ponto que eu acho fundamental é da valorização mesmo dessa experiência, da valorização da importância que a escola tem nas nossas atuações, que é de lá que a gente parte, para lá que a gente vai, então, ter isso como centro mesmo, então, acho que isso são elementos fortes.

Essa representação de docência vai ao encontro também da pesquisa de Maciel (s/d), sobre o que seus entrevistados concebem como ser formador de professores no contexto da docência universitária, considerando que: “formar é enfrentar uma opção assumida, ter

consciência da responsabilidade, dever e responsabilidade. É valorização ética da profissão, mudança de atitudes, desenvolver competências; reflexão e autoformação” (MACIEL, s/d, p. 10).

O conjunto das falas sinaliza para o entendimento de que a relação professor/aluno é um espaço fecundo de aprendizagens para discentes e docentes, quando produz ações colaborativas que promovem contextos de reflexões. Ser e aprender se entrelaçam na produção de sentidos e representações. Pereira et al. (2016) que acredita que:

O encontro pedagógico vivenciado pelo professor/formador e o estudante sustenta-se na perspectiva de compartilhar significados e dar sentido às aprendizagens. Essa relação, ao ser construída durante o trabalho pedagógico, refletirá nos processos de ensinar e de aprender que se caracterizarão pelo entendimento de assumir a docência como uma atividade profissional fundamentada na ideia de rede colaborativa estabelecida pelos sentidos produzidos nas vivências formativas e pelo conhecimento compartilhado na relação interativa construída na alteridade (PEREIRA et al., 2016, p. 383).

Nos argumentos dos entrevistados identificamos também nas representações da docência no ensino superior memórias da escola, de atuações pregressas na docência, buscando a valorização dessa instituição em sua formação atual e na formação de futuros profissionais.

Quanto às condições necessárias à atuação docente no ensino superior, os entrevistados mencionam vivências no ensino, investimento na formação continuada, desenvolvimento de relações interpessoais, ser professor e pesquisador, ética profissional, entendimento da profissão, experiência advinda da pós-graduação, formação na licenciatura, processos seletivos e reflexão sobre o trabalho realizado. No conjunto desses indicadores sinalizados, consideramos, em se tratando de docentes formadores, a importância conferida por esses a Licenciatura como um espaço de formação do professor. Alguns dos professores entrevistados relatam sobre esse aspecto, da importância do formador ter o curso de Licenciatura. Assim a Professora 1 nos diz:

Professora 1: [...] eu acredito que seria fundamental que houvesse uma mudança, por exemplo, a licenciatura é obrigatória para o ensino na educação básica e eu considero que ela é essencial para qualquer ensino, então, seria muito importante que todos os professores do ensino superior também tivessem licenciatura. A licenciatura bem dada ela é muito importante para o exercício da docência, inclusive no ensino superior.

Na ótica da entrevistada ter a licenciatura pode, quando bem trabalhada, suprir essas necessidades didático-pedagógicas e fazer com que o formador se encontre mais apto para assumir uma sala de aula, pois estará munido de uma maior familiaridade com os assuntos

ligados à Educação. Claro que, devemos salientar, existem muitos bons professores que não possuem licenciatura e que se mostram excelentes docentes formadores. Não se pode generalizar. Teixeira (2012) confirma isso ao dizer que a docência na educação superior ainda é permeado de lacunas pedagógicas, filosóficas, didático-pedagógicas, problemas metodológicos em sala de aula. Informa ainda que, no Brasil, os professores universitários, em sua maioria, provêm de outras áreas do conhecimento ou outras áreas profissionais e adentram a sala de aula sem ter um mínimo contato com o campo pedagógico. A autora aponta como resultados dessa situação “desgaste profissional, insatisfação de alunos, dos próprios profissionais, o que reverbera na qualidade do ensino e o que é pior, na qualidade da formação de futuros professores da educação básica (TEIXEIRA, 2012, p. 1).

Chamaram- nos especial atenção as indicações feitas à pós-graduação como um espaço de formação e suas repercussões na docência, uma vez que, como reiteramos anteriormente, a literatura nos diz que a preparação para ser docente do ensino superior fica a cargo da pós-graduação (GIL, 2006; LELIS, 2009). Sendo assim, trazemos à tona a fala dos docentes, quando perguntados se a pós-graduação os preparou para atuar como professores do ensino superior, para compreendermos melhor tais aspectos, como pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2: A pós-graduação e a formação docente: considerações dos formadores do CCB

A PÓS-GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE	
Pesquisa na formação de professores	<i>Mas no mestrado e doutorado eu tive a oportunidade de trabalhar com o que eu queria [...] principalmente pensando na pesquisa, por exemplo, na formação de professores. (Professora 1)</i>
Pouco espaço para discutir a educação	<i>A gente vê muita teoria e muita pesquisa em ensino, então a gente tem pouco espaço para discutir a educação, é mais para discutir métodos de pesquisa. A pós-graduação não é um espaço de formação continuada, você não melhora como professor. (Professor 2)</i>
Saber teorias e a experimentação	<i>[...] na verdade você é mestre em um assunto técnico, ou seja, você é exigido em saber teorias em um determinado assunto, saber como se faz experimentação naquele assunto e tudo mais, mas você não é preparado para dar aula. (Professora 3)</i>
Estágio-pegar um tópico para dar aula	<i>[...] o que a gente tem são aqueles estágios de docência que são muito</i>

	<i>frágeis né, então a pós-graduação não nos forma. (Professora 6)</i>
--	--

Fonte: Entrevistas semiestruturadas aos formadores do CCB, 2017

Diante das falas desses docentes, podemos concluir que os mesmos afirmam que a pós-graduação, aqui se referindo ao mestrado e doutorado, contribuíram, em especial, na formação do pesquisador. Como as próprias falas evidenciam, esses cursos preparam para ser pesquisador de sua área, não para atuarem em sala de aula. Como detalha a Professora 3:

Professora 3: Não acho! Eu não acho! [...] na verdade você é mestre em um assunto técnico, ou seja, você é exigido em saber teorias em um determinado assunto, saber como se faz experimentação naquele assunto e tudo mais, mas você não é preparado para dar aula nem que seja daquilo lá. [...] Licenciatura eu acho que é o que forma mesmo quem vai dar aula depois, mesmo que a pessoa passe por mestrado e doutorado, vai adquirir formação técnica.[...] A maioria dos professores que dão estágio de docência e tudo mais, o que eles fazem é pegar um tópico e dar para o estudante. O estudante prepara e vai lá e dá aula, mas não tem um acompanhamento anterior, o professor não senta com o estudante na imensa maioria das vezes e discute aquela aula [...] Isso não é formação, nem no mestrado nem no doutorado. E muitas vezes por que... por que o próprio professor não tem essas ferramentas entendeu! Ou ele não tem por que não fez licenciatura, ou por que ele não tem... por que não tem a vontade da coisa. Por que às vezes você não precisa ter uma licenciatura formal e ser um excelente professor, por que você está buscando informação o tempo inteiro.

As experiências dos nossos professores, em questão, questiona e problematiza o que a legislação indica em se tratando da formação de docentes do ensino superior : A formação para a docência no ensino superior deve-se processar nos cursos de pós-graduação (GIL, 2006; LELIS, 2009). As falas sinalizam também para a importância de assegurar espaços formativos nesses programas para aqueles pretendem exercer o magistério no ensino superior, principalmente em se tratando daqueles cujo campo de atuação e investigação será o ensino e a docência.

É importante ressaltar o que nos diz o Professor 2, que é o único que possui mestrado e doutorado na área de Educação. Esse afirma que: *“você não melhora como professor indo para uma pós-graduação, você vai aprender fazer pesquisa, só isso. Então se eu sou um professor melhor que antes de entrar na pós-graduação, melhor que hoje não foi por causa da pós, com certeza”*. Diante do exposto, há indicadores de que a pós-graduação na área de Educação segue as orientações e proposições dos demais programas, atendo-se à pesquisa como área de interesse. As disciplinas da grade seguem o mesmo parâmetro, tendo uma ou

duas disciplinas de estágios, que muitas vezes necessitam de serem melhor planejados e desenvolvidos como nos deixa claro a Professora 3. Mizukami (2005) corrobora nossos dizeres e afirma que:

Programas de pós-graduação em educação, via de regra, recebem profissionais de diferentes áreas do conhecimento. São usualmente professores do ensino superior e, muitas vezes, formadores de professores. Embora haja uma grande e constante reivindicação desses profissionais quanto a espaços para prática pedagógica e à vivência de situações de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, [...] não se tem espaço, mesmo nos programas de pós-graduação, para a prática da docência assim como para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática (MIZUKAMI, 2005).

Considerando todas as ponderações e críticas feitas à pós-graduação, como um espaço de formação, por excelência da docência, identificamos na fala da professora 4 pontuações importantes. Dessa maneira ela enfatiza:

Professora 4: Essa é uma pergunta difícil, por que eu nunca fui professora antes de ter passado pela pós-graduação. Mas uma coisa que acho muito importante é que os professores têm que ser pesquisadores. Professor de nível superior tem que ser pesquisador. Eu acho que numa universidade todos os professores têm que ser geradores pelo menos de algum tipo de conhecimento. [...] a ciência é um troço em construção, então se você constrói, você consegue passar isso para os seus alunos, se você não constrói você só reproduz o que está nos livros, [...] você não forma pesquisadores, e você não forma pessoas com senso crítico e ainda que você não queira ser um pesquisador, é legal você ser um professor de ensino médio com senso crítico para a ciência, por que você pode passar isso para seus alunos também.

Neste contexto, a Professora 4 faz uma consideração importante no entendimento de que não se trata de excluir a formação do pesquisador na formação daqueles que pretendem ser professores, e sim, formar docentes pesquisadores. Ensinar e pesquisar são elementos indissociáveis na docência. Isso realmente pode ser importante, assim como, a entrevistada reitera em sua fala para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, desenvolver o senso crítico no contexto do trabalho realizado, construir conhecimentos com os alunos. O fato é que muitos professores que adentram o ensino superior são, em sua maioria, profissionais pesquisadores das áreas das quais são mestres e doutores e isso acaba por trazer consequências diretas aos graduandos em curso e, mais ainda, àqueles que são licenciandos.

Estabelecendo um diálogo com as pesquisas realizadas por Maciel (s/d) com graduandos sobre o que os mesmos dizem sobre seus professores formadores, aqueles percebem que muitas vezes esses são e sentem-se despreparados na tarefa a eles confiada. Demostram desinteressados sobre questões relacionadas à educação, particularmente ao

ensino, tão essenciais para os que se encontram comprometidos com a formação de futuros professores. Nos dizeres do pesquisador sobre as percepções dos entrevistados:

Embora reconheçam a excelência da formação científica desses formadores, consideram que lhes “falta” formação pedagógica adequada para trabalhar com alunos de Licenciatura, o que obstaculiza a compreensão e a apropriação dos conhecimentos científicos e distancia aquilo que aprendem na graduação daquilo que fazem, ou deveriam fazer, enquanto professores. Para a maioria dos entrevistados, se a natureza do trabalho docente é ensinar, todos os professores, independente da área de formação e nível de atuação, deveriam empenhar-se nessa tarefa; formar bem o futuro professor para o exercício da docência deve ser tarefa de todos os formadores que lecionam em qualquer curso de licenciatura. Afirmam que educar não é uma atividade fácil, nem técnica ou burocrática e para a qual se adquirem apenas conhecimentos científicos e habilidades técnicas e/ou mecânicas, já que o professor, de qualquer nível de ensino, deve contribuir para o processo de humanização dos seus alunos. Consideram a articulação entre formação científica e formação pedagógica como sendo uma necessidade e também uma possibilidade de melhoria na formação inicial do professor (MACIEL, s/d, p. 2).

Fechando esse aspecto, é importante o que nos diz a Professora 5, sobre estas especificidades para atuar no ensino superior:

Professora 5: Eu acho que ele tem que ter características que são muito difíceis de serem medidas, que não tem como você avaliar em um concurso, como por exemplo, amor pelo que faz, gostar do que faz, ter ética profissional, e eu acho que isso a gente ainda não está preparado, mesmo que a gente queira, nós não estamos preparados, nós não temos ferramentas nenhuma para poder avaliar este tipo de coisa.

Concluindo, sobre os condicionantes esta questão de preparação dos docentes para serem formadores e atuarem na formação de futuros professores da educação básica, se faz necessário enfatizar e finalizar com as palavras de Teixeira (2012).

Tudo isso resvala para o problema da inconsistência na construção da profissionalidade dos futuros mestres. Saem do curso com um saber de senso comum, com pouca reflexão analítica sobre questões pedagógicas – que são o cerne da ação didática do professor. Urge que os professores dos institutos de formação específica, no exercício de sua docência, estejam mais afinados com os conteúdos pedagógicos e voltem suas ações para a formação do profissional professor e não isoladamente para a formação do especialista. Sem desconsiderar a importância dos conteúdos específicos, há que se enfatizar a necessidade de se focar no ensino, nos cursos de licenciatura, nos objetivos pedagógicos e na constituição da profissionalidade dos professores. Só assim, poderemos, efetivamente, contribuir para com o equacionamento da problemática que reside entre a qualidade do ensino na educação básica e a formação de seu professorado (TEIXEIRA, 2012, p. 12).

5.4 Percepções, vivências e desafios como docente formador

O terceiro eixo temático abordado com os entrevistados versou sobre as considerações feitas pelos entrevistados sobre as percepções, vivências e desafios no contexto da docência sendo um formador de professores.

No que se refere às *suas percepções* como formador, os entrevistados ressaltam vários elementos constitutivos do ofício de ensinar. **a) atingir metas como formador** “Professor 1: Então eu tenho uma percepção de que nos estamos atingindo os nossos objetivos”; **b) Ser uma referência para futuros professores no ofício de ensinar** “Professor 2: A percepção aqui como professor é que eu consigo ver a influência que eu tenho em cima deles e a importância da minha atuação aqui. Considero bem mais importante [...] a relação mais próxima que a gente tem com os alunos”; **c) aprender com as experiências** “Professor 3: Então, sob o meu ponto de vista eu acho que hoje eu sou uma professora melhor, tanto sob o ponto de vista técnico/teórico [...]. Sem dúvida nenhuma, o amadurecimento e a experiência fazem você adquirir este tipo de ferramenta [...], é na prática mesmo, esse ajuste fino” e “Professor 5: [...] acho que você aprende a ser professor, sendo professor. É muito difícil você tendo vivências apenas teóricas, ou majoritariamente teóricas, e ao longo do curso superior você se formar professor”; **d) gostar de dar aula e não massificar o ensino** “Professor 4: Eu gosto de dar aula. Eu não gosto é de dar aula em disciplina de massa [...] você coloca alunos dos mais diversos cursos dentro da mesma sala de aula e tenta conquistar esses alunos para aprender o que você está ensinando [...] e isso é muito frustrante” e **e) valorização da profissão docente num contexto precarização** “Professor 6: A gente faz o máximo para mobilizar, para motivar os estudantes, para entender que é uma profissão fantástica, importantíssima, que transforma, que tem um valor social, mas por outro lado a gente sabe que esse valor não está dado na sociedade né!”

Percebemos com as falas de nossos interlocutores que as percepções se pautam na dinâmica do cotidiano universitário e nas experiências somadas ao longo do exercício da profissão que são relidas e ressignificadas. Dessa maneira, articulam em rede vários elementos que envolvem a docência desde o alcance dos objetivos propostos nas disciplinas à visualização do processo de ensino e aprendizagem no seu conjunto. Pereira et al. (2016) dialogando com trabalhos de Bolzan et al., (2013); Bolzan et al., (2014); Bolzan et al., (2016); Ferry, (2008); Vaillant; Marcelo, (2012), afirmam que:

Os significados e sentidos que compõem a docência são tecidos na prática cotidiana do ofício do educador, assim como nas ações formativas desenvolvidas na realidade institucional e pelas quais o professor, individual ou coletivamente, dá início a um processo de aprendizagem que o coloque em condições de desenvolver a sua prática profissional. Portanto, compreendemos os processos formativos identificados como uma dinâmica complexa movimentada, primeiramente, por uma necessidade que se amplia e qualifica por meio de contextos de aprendizagem colaborativos, capazes de promover o alcance dos objetivos pessoais e profissionais (PEREIRA et al., 2016, p. 369-370).

Essas percepções pelos docentes de sua prática constituem em elementos formativos para os licenciandos e para os docentes formadores. Não há como negar que:

A formação docente consiste em um processo complexo caracterizado por diversos enfrentamentos, desafios e exigências que singularizam a docência e o desenvolvimento profissional docente desses sujeitos, constituindo-se por um movimento colaborativo e compartilhado, no qual se entrelaçam as histórias de vida pessoal e profissional (PEREIRA et al., 2016, p. 371).

No que se refere às *vivências* advindas da atuação como formadores, os entrevistados argumentam sobre várias ações empreendidas como a) atuação política no contexto do trabalho docente - “Professor 1: Mas uma outra questão bem atual que é uma coisa que a gente trabalha muito aqui nas disciplinas também né, na verdade na licenciatura, na formação de professores é a atuação política”; b) desinteresse dos alunos pela docência - “Professor 2: [...] Então eu percebo que, de trinta alunos que passam em uma turma em um ano comigo, menos de cinco vão ser professores da educação básica. A impressão que dá é que a gente tem muito gasto energético para formar professores e o resultado disso é muito pequeno; c) o aluno é um interlocutor na aprendizagem da docência - “Professor 5: Eu acho que eu aprendo a cada turma, com cada novo aluno que surge, eu aprendo alguma coisa e isso é muito legal por que eu gosto muito de aprender, por isso que eu sou professora”.

A fala da Professora 5 nos chama a atenção pelo fato de também se colocar como aprendiz, assim como seus alunos, ou seja, de um aprendizado colaborativo e compartilhado que nos faz lembrar o que a autora Mizukami (2006) denomina de comunidades de aprendizagem. Essa formação do formador, nas palavras da mesma é concebida “como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores”. cremos que essas comunidades podem se efetuar tanto de formador para formador, quanto de formador para com os seus alunos e de todos esses para com a comunidade escolar e universitária. Pereira et al. (2016) complementa dizendo que:

A construção das redes caracteriza-se por um movimento dialético de relação inter e intrapessoal, ou seja, em uma relação arquitetônica, que se caracteriza pelo sentido atribuído ao que é aprendido na convivência com o outro em um ato-evento singular e situado. Assim sendo, o outro é alguém que nos responde, alguém que nos constitui e que, no processo da relação vivida, também passa a ser constituído por nós, o que implica reconhecer a alteridade como uma particularidade humana (PEREIRA et al., 2016, p. 370).

Neste cenário de *vivências* e percepções como docentes formadores os entrevistados apontam também desafios no âmbito do trabalho realizado cujo propósito é ser um formador de professores no contexto de desvalorização do magistério. Assim, pontuam como desafios:

a) condições atrativas para o magistério na educação básica - “Professor 1: [...] não adianta a gente motivar os nossos alunos, brilhar os olhos deles pela educação se não existem condições atrativas para os nossos alunos de fato serem licenciados, serem professores. Então esse é um grande desafio. Nós estamos fazendo a nossa parte, tentando preparar bons futuros professores”; **b) egressos dos cursos de licenciatura não desejam ser professores na educação básica** - “Professor 2: O desafio para a formação de professores, no intuito de formar professores da rede da educação básica é de fato fazer com que eles sigam esta profissão”; **c) os alunos estão desmotivados com a profissão docente** - “Professor 5: Eu vejo que os próprios alunos que entram para fazer um curso de licenciatura, que é o meu público não são estimulados a serem professores, [...] por uma série de problemas que vão desde o baixo salário, até as péssimas condições de trabalho”; **d) precarização do trabalho docente** - “Professor 6 [...] Brasil, é chocante, o que está acontecendo com a nossa educação, então a redução do investimento, esta proposta agora de precarização de ensino médio, a soma de todas as medidas que vêm sendo tomadas é desanimador demais”.

Podemos dizer, a partir das falas pontuadas, que formar professores para atuar em um contexto de desvalorização é um grande desafio para os docentes aqui analisados. Tudo isso advém da situação precária que hoje se encontra a profissão docente em nosso país, em especial, quando se trata da educação de nível básico. Tudo isso pode ser corroborado nos achados de Mancebo (2007) que ressalta os diversos aspectos mais recorrentes na literatura que atingem hoje a carreira docente. São eles: precarização do trabalho docente, intensificação do regime de trabalho, flexibilização do trabalho, descentralização, dentre outros. A autora, nesse sentido, complementa dizendo sobre a importância de uma formação que seja problematizada e reflexiva, ou seja:

Uma formação que não seja apenas treinamento para exercício das tarefas, entendidas como atividades práticas, mas uma formação que se volte também para a pesquisa e a reflexão sobre o próprio trabalho; que não se limite ao estreito campo do empirismo, pois neste a ação docente restringe-se à resolução de problemas imediatos e secundariza o exercício do pensamento, da abstração (MANCERO, 2007, p. 472).

Oliveira et al. (2002), nesta mesma vertente, complementa sobre o arrocho salarial, aumento do número de contratados temporariamente, infraestrutura precária dos prédios escolares, dentre outros; o que torna o trabalho dos professores mais árduo. Diante desse contexto, Oliveira et al. (2012) ainda complementa que:

Os professores constituem-se uma categoria profissional que sofre permanentemente processos de desvalorização de sua força de trabalho. No setor público encontram-se grandes defasagens salariais entre redes, sendo que, não raro, encontramos em um mesmo município professores lotados em escolas públicas trabalhando em regime de

trabalho idêntico com remuneração bastante desigual. As defasagens observadas não se restringem as formas de remuneração, mas se apresentam, sobretudo, nas condições de realização do trabalho, ultrapassando as redes públicas de ensino, variando em certos casos de escola para escola (OLIVEIRA et al., 2012, p. 45)

Estes desafios enfrentados por nossos entrevistados estão em consonância também com as pesquisas de Costa (2013). Ao estudar as condições docentes e os desafios dos professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática, encontrou nos argumentos dos sujeitos de sua investigação dificuldade em fazer os estudantes acreditarem na importância do ser professor da educação básica, mesmo que as condições financeiras não sejam as melhores.

Sob esse cenário de precarização, os licenciandos se mostram desmotivados em investir na profissão docente como explicitado nos trechos acima transcritos. Dessa maneira, os docentes formadores, precisam ter “[...] olhar reflexivo que também promova uma compreensão do trabalho docente como uma tarefa permeada de responsabilidades, de atitudes, de relações e crescimentos” (ZANOTELI, 2006, p. 51).

Aliado a esse cenário de precarização que produz um desinvestimento, os entrevistados externalizam outras preocupações relacionadas ao trabalho docente como ausência de leitura por parte dos alunos e falta de interesse / motivação nas disciplinas. A inexistência do hábito de leituras gera consequências na visão de alguns docentes no que se refere ao comportamento dos estudantes, que se mostram apáticos em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, não se importando em fazer interlocuções teóricas como aportes de diálogo para sua formação. Assim, a falta de interesse reflete a ausência de motivação. Muitos alunos se mostram desinteressados com as aulas, não fazem perguntas, não questionam o que, em muitos casos, acaba tornando o processo de ensino e aprendizagem pouco eficaz. Apesar de alguns docentes enxergarem um aumento pelo interesse na licenciatura (campo de trabalho, vivência em estágios), outros percebem a docência vista como um segundo plano, em especial a atuação em nível básico, como pode ser exemplificado nas falas:

Professor 1: Eu percebo que os nossos estudantes estão chegando mais motivados para nós, mais comprometidos, e eles estão levando a sério a licenciatura.

Professor 6: Então, a gente vem vendo isso, um aumento da procura pela licenciatura que deixa a gente muito feliz e um aumento do encantamento ao longo da licenciatura com a profissão, isso é o que me move, assim.

Professor 2: [...] de trinta alunos que passam em uma turma em um ano comigo, menos de cinco vão ser professores da educação básica e tendo consciência que isso é um plano 'B' [...] os alunos vão dar aulas por que não conseguiram achar outra coisa, não conseguiram passar em algum concurs ou. não conseguiram passar em uma pós-graduação.

Professor 3: Olha, talvez o campo de trabalho que se expandiu né! .

Professor 6: [...] Então eu vejo os estudantes entrando em Estágios, e entrando com um monte de preconceitos para com relação à escola, principalmente a escola pública e a partir do momento, por que eu tenho usado da pesquisa [...], a partir do momento que eles vão ampliando esses olhares, para dentro da escola e conseguem ver que tem tantos aspectos, que é multifacetado, [...] e que o contexto social é muito forte, isso mexe com eles e aquela interpretação prévia que eles tinham sobre a escola, vai mudando e eles vão conseguindo enxergar aquilo num âmbito muito maior.

Fato que devemos enfatizar diante das interlocuções acima é que, a maioria dos professores enxerga um aumento do interesse dos alunos pela licenciatura, um despertar crescente e uma motivação maior em optar por esta grade. Porém, o Professor 2 argumenta que dos alunos que cursam a licenciatura, poucos têm a educação básica como meta de atuação, sendo este o objetivo principal do curso. Ainda coloca que, quando isso acontece, é por não terem outra opção. De acordo com o mesmo, apesar de cursarem a licenciatura, a maioria dos licenciandos almeja uma pós-graduação e uma posterior atuação como pesquisador ou como docente de outro nível de ensino.

6. APRENDENDO A SER UM FORMADOR

No capítulo 5 investigamos elementos constitutivos da docência na perspectiva dos formadores. O capítulo 7 objetiva no primeiro bloco sistematizar e contextualizar, no enfoque dos entrevistados do CCB, as experiências, mediadores e saberes envolvidos no aprender a ser professor. O segundo bloco, por sua vez, visa compreender a gênese do constituir como formador.

6.1. Assim aprendemos e nos tornamos professores.

Os entrevistados destacam, nos argumentos que serão objeto de análise, experiências que foram significativas no âmbito da profissão. Remetem a vivências advindas da formação pessoal e profissional, interações sociais desenvolvidas em contextos educacionais formais e informais que influenciaram positivamente na construção do ser docente.

Dessa maneira, os entrevistados fazem referência a instituições/grupos formais e informais apontando para a gênese do seu aprendizado profissional. Nas recordações dos entrevistados o aprender a ser professor começou muito cedo, no ambiente familiar, na Igreja e na escolarização básica. A fala de uma entrevistada é representativa desse entendimento:

Professor 1: Esse aprender começou muito cedo! Na verdade ele começa na família e começa na escola, na minha escola básica. Na família por quê? Por que meu pai é pastor e então, eu desde que nasci via meu pai dando aula né, [...]. Então, quando criança, a gente recebe, a partir da adolescência a gente só não recebe, mas como também media processos de estudos Bíblicos, nesse caso. Então, participar, vivenciar uma Igreja me ensinou muito a ouvir, a ouvir a opinião do outro, a discutir e participar de uma discussão, e isso tudo são elementos que eu uso hoje e que, eles não são difíceis para mim, por que? Por que eu venho desse ambiente desde pequena.

A partir da fala dessa entrevistada, é possível compreender que os contextos interpessoais e as mediações advindas dos seus grupos sociais de referência e pertença foram representativos na gênese do aprendizado profissional. Igualmente, três docentes esclarecem que esse despertar para a docência teve início muito cedo observando a mãe na realização de seu trabalho como professora e, em situações específicas, sendo incentivado(a) por essa. Podemos perceber essa manifestação nos excertos abaixo.

Professora 5: Bom, eu acho que eu aprendi a ser docente muito pequena. Comecei a ser docente muito pequena por que a minha mãe era professora. [...] desde que eu me entendo por gente eu via minha mãe corrigindo provas, via minha mãe fazendo diário de classe, [...] então assim. eu acho que eu comecei a me interessar e a gostar de ser

professora foi aí, muito antes de eu saber o que era isso. E eu sempre a acompanhei muito no trabalho dela, na escola, e eu acho que isso também contribuiu muito para esse processo. E ela sempre deixou claro para a gente que mesmo diante de todas as dificuldades que ser professor é muito legal.

Professor 4: Minha mãe e meu pai são professores, então eu cresci em um ambiente em que as pessoas passavam o final de semana corrigindo provas, [...] tinha uma questão ou outra que minha mãe achava que eu com 10 anos tinha condições de corrigir.

Professora 3: Minha mãe era professora de escola rural, a imensa maioria de minhas primas eram professoras de escola rural também, então volta e meio eu estava lá junto. Talvez seja exatamente por isso que eu fiquei com vontade de virar professora, por que eu via o negócio acontecendo lá, aí eu achava legal.

Nossos achados fazem uma interface com as pesquisas de Silva (2008), ao demonstrar que a gênese do aprendizado profissional pode ser identificada na vivência familiar e na vida escolar, por meio da convivência com os pais ou irmãos professores e, também, na relação com os professores, em especial com aqueles da escola básica. A autora ainda afirma que esse “contato com o exercício da profissão foi intenso e profundamente formador das concepções e crenças acerca da profissão” (SILVA, 2008, p. 10).

O ambiente familiar exposto pelas entrevistadas 1, 3,4 e 5 demonstram que vínculos identitários foram sendo constituídos nas relações com os pais como referências importantes nas aproximações afetivas com a profissão docente. Neste sentido, Vaillant e Marcelo (2012) argumentam que o desenvolvimento profissional docente é perpassado por contextos espaciais e temporais. Para os autores o “contexto espacial refere-se ao ambiente social, organizativo e cultural no qual se realiza o trabalho dos docentes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 160). Para os entrevistados esses contextos representativos foram a família.

Sendo assim, são também pontuais as reflexões de Isaia et al. (2007) no entendimento de que a “docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo atravessada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético” (ISAIA et al., 2007, p. 5).

Trazendo considerações sobre a influência materna na profissão, o Professor 2 também diz ter sido criado em ambiente onde a mãe era professora, cercado de amigos que também eram professores. Entretanto, essa o influenciou diferentemente dos contextos anteriormente apresentados, a não investir na profissão.

Professor 2: Eu via na minha mãe o exemplo de profissional, mas a minha mãe nunca quis que eu fosse professor. Como ela era

professora da rede estadual ela já falava: “não, não segue o caminho da mãe não, não é muito bom!” Minha mãe não gostou que eu fizesse licenciatura. Então, se você me perguntar de influência familiar, ela foi negativa, apesar, de ter professores a sugestão era que eu não seguisse a docência.

Mapeando outros contextos de referência os docentes entrevistados trazem lembranças da escola básica e professores que foram marcantes em suas vidas. Isso pode ser inicialmente perceptível nesta fala:

Professora 1: Agora por que eu mencionei a educação básica? Por que eu me identificava muito com a escola, eu gostava da escola, eu admirava os meus professores, eu gostava dos professores, eu lembro do nome de praticamente todos eles. Então, o ambiente escolar era um ambiente que eu gostava, e, eu gostava especialmente dos desafios, eu me interessava mais pelos professores e pelas disciplinas que propunham trabalhos, então, isso me acompanha hoje. Então como professora hoje eu vejo que eu uso essa estratégia com meus alunos, então, por exemplo, a gente não tem provas nas nossas disciplinas, não faz sentido a prova. Mas faz sentido os processos de construção, de desconstrução, então isso também é uma influência recebida ao longo do meu próprio processo educativo.

Aprender pela experiência é reiterado na fala da entrevistada 3:

Professora 3: Eu acho que uma das coisas que mais influenciam a gente é o exemplo que a gente tem dos nossos professores, então eu posso te dizer alguns professores que foram marcantes: meu professor de Biologia do cursinho, o meu professor de Biologia Molecular, o professor que tive de Evolução, cada um no seu aspecto deixa algum aspecto para a gente. Então assim o aprender acaba sendo baseado no que a gente viu.

Diante desse argumento, podemos dizer que a Professora 1 traz para sua atuação, hoje, como docente universitária, na condição de formadora, estratégias que vivenciou com os seus professores, desafios e proposições de trabalhos, que são valorizadas, pela entrevistada, no exercício profissional. Ela resgata memórias da escola básica, cenários, que hoje recontextualizados, são reconhecidos como fontes de aprendizado no contexto da atuação como formadora. Corroboram com a fala da Professora 1 o que traz Vaillant e Marcelo (2012) que os docentes:

Trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula. Eles realizaram variadas aprendizagens “informais” em sua prolongada permanência em escolas e centros de educação média. Lortie (1975) denominou “aprendizagem por observação” aos saberes que se adquirem durante a vida escolar. Os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado

período de observação que experimentam como estudantes de toda a sua vida escolar (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 53).

Resgatando também memórias advindas da graduação, nas disciplinas cursadas no ensino superior, o Professor 2 considera que:

Professor 2: A minha grande influência foi a professora orientadora de iniciação científica. A iniciação científica ou qualquer tipo de iniciação que tenha um orientador ele é o professor que mais vai ter contato com o estudante, mais que o professor de sala de aula né! Então foi a professora que eu mais conversei, coloquei meus problemas, meus desejos e como foi uma iniciação na área de educação então eu já discutia muito com ela sobre a educação, sobre dar aulas e eu ganhei um grande incentivo dela, aquele incentivo que eu não tive em casa, que eu não tive pela maioria dos professores.

Como traduzido pelo depoente, os vínculos afetivos construídos com ex-professores da graduação, produziram laços de amizade, sentimentos de admiração, referências positivas. O convívio com sua orientadora potencializou igualmente o desenvolvimento de atitudes reflexivas sobre a educação que qualifica a ação docente, pois ação e reflexão são elementos constitutivos de uma práxis docente transformadora.

Assim como o entrevistado 2, a entrevistada 4 menciona o convívio com sua orientadora de pós-graduação trazendo, entretanto um contexto diferenciado cuja tona é a experiência da docência supervisionada

Professora 4: Tinha a coisa também, na pós-graduação e chegar dizendo: “Dá essa aula para mim!” E ela ficava lá, acompanhando. Chegava ao final da aula, ela descascava a gente falando: “Não, você falou isso aqui errado, aquilo não é bem assim. Se você falar assim é mais interessante.” Esse treinamento não foi contínuo, não era sempre, mas acabou que eu tive durante a pós-graduação, principalmente durante o doutorado.

São fatos ocorridos durante a formação que inicialmente foram desafiadores “podem ser um choque”(entrevistada 4) considerando que os cursos de pós-graduação são direcionados a formação do pesquisador. A atenção dispensada as atividades de ensino demonstram que muitos orientadores prezam também pela formação do professor, considerando que ensino e pesquisa não são excludentes. Soma-se as qualidades atribuídas aos orientadores, reconhecidos como exemplo, a compreensão da universidade e de seu papel formador como expressa a Professora 6.

Professor 6: Na graduação, eu tive um orientador fantástico, que foi muito próximo, que era uma pessoa extremamente justa, que tinha um

entendimento da universidade no seu papel que eu considero fundamental, que é contribuir de fato com a sociedade, então, acho que isso foi uma formação fantástica. Até paralelamente à própria grade da graduação mesmo. Essa acho que foi uma das maiores riquezas.

Fica caracterizado no conjunto das falas dos formadores que os modelos de docência ficaram impregnados em sua formação. Nos cenários do aprendizado profissional referências são feitas ao cotidiano da sala de aula, ao aprendizado pela experiência subsidiado por “teorias da docência”.

Professor 5: Eu procurei por sempre escolher exemplos de profissionais que para mim eram legais, eram bacanas, eram modelos, eram responsáveis e tentar aprender com eles. Então eu acho que eu aprendi muito mais assim que dentro da sala de aula, dentro das teorias da docência, entendeu? Então eu sempre procurei prestar atenção... o que eles fazem? O que faz diferença entre uma aula ser enfadonha e uma ser interessante? E procurei seguir isso, e eu continuo fazendo isso, isso não é um processo que está finalizado, que está estático. Não, eu acho que estou no começo e eu acho que eu tenho muito o que melhorar. E eu continuo tentando fazer isso com os profissionais que eu acho que sabem fazer isso, tentando aprender muito com eles.

As vivências, os contextos, os mediadores são fortes influenciadores desse ‘nascer’ como professor, os quais se ampliam quando se mesclam com outras vivências entre amigos, grupos, movimentos, como nos confirma a Professora 6.

Professora 6: Agora, outra coisa que eu acho que contribuiu muito na minha formação, são as vivências para além da universidade, então: a participação no movimento estudantil, participação nos coletivos educadores, que eu participei na sequência no mestrado e doutorado, eu acho que isso dá muita base. Eu falo muito para os estudantes dessa importância da gente viver outros espaços de formação, por que são espaços de fato dialógicos, são espaços que nos ensina a ser participativo, por que isso não é fácil, a gente não aprende isso na universidade, a gente aprende na universidade ser individual, individualista demais, então, como atuar de forma participativa frente aos processos na educação, então eu aprendi nesses outros espaços né, isso tenho clareza. [...] Paralelamente a isso, eu tive vivências de grupo de amigos muito interessantes, de pessoas politizadas, de pessoas de alto nível cultural, com bagagem cultural rica, no sentido de me suprir de algo que eu não tinha, ou que eu tinha frágil, então, essas vivências, tanto na graduação, quanto posteriormente, eu acho que também me deram um repertório cultural que me ajuda a atuar agora na formação de professores.

A participação em espaços coletivos de estudantes e professores são reconhecidos por gestarem a colaboração mútua, o diálogo, produções culturais que conduzem o exercício consciente da cidadania; comunidades por excelência de aprendizagem.

Como podemos verificar a identificação com modelos perpassa a formação dos docentes e não é um fato estático e, sim, dinâmico. Monteiro (2001) apud Gomes (2015) enfatiza que a maioria dos docentes universitários espelha-se em professores que foram significativos em suas trajetórias escolares. Neste sentido é que Braslavsky (2002) apud Vaillant e Marcelo (2012) argumenta que:

A profissionalização é uma tarefa de médio e longo prazo, que requer certas condições indispensáveis e que devem ser mantidas ao longo do tempo: uma formação inicial de qualidade; instâncias periódicas de desenvolvimento profissional; uma supervisão docente adequada; e o envolvimento de grupos de docentes na mediação entre o conhecimento e o conhecimento escolar (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 170).

No decorrer das entrevistas percebemos que os contextos/experiências e mediadores se entrelaçam em cenários diversos. Como nos afirma Vaillant e Marcelo (2012):

São produzidas múltiplas interações sociais, que envolvem companheiros, pais e diretores. Dessa forma, as condições de trabalho influenciam no desenvolvimento profissional docente, promovendo-o ou inibindo-o. Entretanto essas condições não devem ser entendidas como uma relação de causa-efeito, mas como elementos mediadores (VAILLANTE; MARCELO, 2012, p. 170).

Concluindo sobre o aprendizado da docência, trazemos a fala de Fagundes (2008):

A construção da docência universitária move-se para além do desejo ingênuo, altruísta e idealista. A docência vem se construindo a partir de fortes e concretos tensionamentos que são estabelecidos entre a profissionalidade docente universitária que desejamos e, elementos não menos concretos, como: a tradição, o mercado, a ampliação do ensino privado, os marcos regulatórios do Estado e suas agências, a pressão das agências internacionais de financiamento, a oficialização da separação do ensino e pesquisa, exceto para as universidades, o aumento da carga de trabalho, a produtividade quantitativa, baixos salários, entre outras (FAGUNDES et al., 2008, p.1).

Para compor o terceiro elo do aprender a ser professor trazemos à tona os saberes constitutivos desse aprendizado na ótica dos entrevistados. Os docentes consideram diversos “eles mencionam habilidades, competências, talentos, formas de saber fazer etc, relativamente a diferentes fenômenos que estão intimamente vinculados ao seu trabalho” (BORGES, 2002, p. 52-53).

Dessa forma, no que tange aos saberes pedagógicos, a Professora 1 ressalta sobre a importância da mediação nos processos de ensino e aprendizagem:

Professor 1: Saberes pedagógicos, de mediar o processo de construção do conhecimento e eu vejo a importância do ouvir, então se você parte do princípio de que vai ser um processo coletivo, que vai ser um

processo de construção coletiva você não é o único que fala, na verdade você pode até falar pouco, mas você tem um papel de conectar, de amarrar, de agregar, de linkar, as várias contribuições nos diferentes momentos, por exemplo, da disciplina.

[...]Isso não quer dizer que você saia da universidade, da licenciatura com todos esses conhecimentos armazenados. Claro que isso no exercício da docência você vai precisar rever, reaprender, atualizar, isso é um aprendizado constante quando você é professor, seja na educação básica, seja na educação superior, mas é importante o conteúdo.

Os saberes pedagógicos elencados pela entrevistada se pautam na ação do ensinar, no processo de mediação e construção do conhecimento. Ela ressalta a particularidade do papel do professor em conectar, amarrar, agregar, linkar e produzir, junto com os estudantes. Para Pimenta (1999), os saberes pedagógicos são o que viabilizam o ato de ensinar. Mizukami (2004) acrescenta que esses saberes complementam os científicos e incluem teorias sobre o ato de ensinar e aprender, sobre a aprendizagem dos alunos.

Admitindo a importância de o professor estar preparado para assumir a sala de aula, e de mediar os contextos de ensino a entrevistada faz ressalva também aos saberes do conteúdo explicitando que o professor precisa ter domínio do conteúdo que ministra, para saber fazer elos que sejam importantes entre um conteúdo e outro. Para Mizukami (2004) esses saberes do conteúdo específico incluem a compreensão dos fatos, conceitos, processos, procedimentos, etc. Para Pimenta (1999) trata-se dos saberes do conhecimento, o que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) por sua vez classificaram como saberes disciplinares.

A fala da entrevistada é alusiva do entendimento de que os saberes docentes são adquiridos na formação inicial e continuada sendo, portanto, construídos e reconstruídos no curso do desenvolvimento profissional da docência, envolvendo diversos contextos, ações e interlocutores.

No reconhecimento dos saberes profissionais a entrevistada 3 complementa como fundamental a percepção do professor sobre o que ensinar e do aluno como aprendiz desse processo, que é por excelência interpessoal.

Professor 3: A percepção né do que é ensinar! Tem uma coisa que eu acho muito significativa da gente como professor que é assim: você está explicando um ‘trem’ e tem a turma lá, daí de repente, lá no fundo da sala alguém faz assim “aaaah” (sentindo de entendeu), pronto, pagou, você entendeu, pagou o seu salário inteiro. Então essa percepção de como atingir o outro e fazer o aluno mudar de patamar.

Corroborando com esse entendimento as Professoras 5 e 6 fundamentam suas falas no pressuposto de que ser professor é mobilizar “os saberes das relações humanas”.

Professora 5: Saber lidar com as pessoas, dentro da sala de aula a gente tem uma diversidade infinita e a gente tem que saber tratar todos, que é um grande desafio, de forma igual.

Professora 6: Eu acho que os saberes principais são das relações humanas, por que a gente lida com pessoas e, lidar com pessoas, é algo difícil em muitos aspectos. [...] saber tirar o que a pessoa tem de bom, orientá-la para que ela possa melhorar, mas sem que isso fragilize essa pessoa, então acho que isso é uma coisa importante, a gente ser flexível que é uma tarefa difícil de lidar, afetividade que eu acho que é um aspecto importantíssimo nesse processo todo, claro, que a gente precisa de uma boa base teórica, e claro que a gente precisa de uma atuação. [...] Eu acho que paixão também né, a gente precisa ter, a mim é o que me mobiliza, se eu não acreditar naquilo que eu estou fazendo eu tenho muita dificuldade de fazer, então esse encantamento, essa relação com a profissão, eu acho que é importante.

Percebemos que os docentes entrevistados estão em consonância de que não há como ensinar desprovidos de saberes interpessoais. De que se trata de um processo comunicação, interação que envolve relações empáticas entre professor e alunos; os saberes das relações humanas, o expressar e se fazer entender, o ouvir e o compreender, são essenciais para o bom convívio, tanto com os alunos em sala de aula, quanto com os pares da profissão e demais envolvidos. Fica caracterizado ainda que gostar de ensinar é um saber constitutivo e condicionante da ação educativa.

Percebemos com as falas de nossos entrevistados, que os saberes advêm de fontes e são diversos, sejam eles adquiridos durante a graduação, ou do convívio com os pares. E, assim como ressaltado na literatura, os docentes também enxergam a importância dos saberes da experiência, aqueles adquiridos na prática de sala de aula, dos erros e acertos, do próprio amadurecimento profissional.

Para os Professores 4 e 2 o saber advindo da experiência é enriquecedor ao conjunto dos demais saberes. Não se trata apenas de registros de conhecimentos e ações empreendidas no percurso da docência, mas de conteúdos de análise e problematização que promovem novos investimentos pelo professor em sua prática profissional:

Professora 4: Você já ouviu falar do Per Cristian? Já estive com ele? Uma vez eu fui em uma palestra e ele falou um negócio que bateu fundo lá no peito, e na hora eu pensei, não é possível, mas depois eu percebi que ele estava falando a verdade. Ele falou: “quando você começa a dar aula você não sabe, então você estuda Quando você está lá pela quinta aula, aí você entende. Depois que você entendeu, aí você consegue maquinar fórmulas mais razoáveis de explicar.” Então ele falou assim: “dar aula é o melhor jeito de aprender uma coisa[...]

Aí, quando você tem mais experiência você fala e consegue explicar melhor a situação, por que você já viu mais coisas, já leu mais coisas, já foi em mais congressos, já conversou com mais gente, e ligado naquilo que você dá aula. Então, sim, a experiência ajuda e muito.

Professor 2: [...] Eu vou sempre procurar o lado prático! Como você faz isso na prática, então é esse saber prático que eu acho mais importante. É o saber que você acaba ganhando com a experiência. É erro, acerto que faz melhorar. É a reflexão em cima da sua prática que te faz melhorar. Eu tenho visto nos oito anos que eu estou aqui a cada ano que consegui ser melhor que no ano anterior, fui mudando as práticas [...]. É esse olhar que faz a gente melhorar, é um olhar reflexivo em cima da prática, é o que a gente acaba ensinado para os nossos alunos, aqui também, a importância da reflexão, eu procuro usar bastante.

Fica explicitado nas respectivas falas que experiência deve ser acompanhada de reflexão, uma reflexão crítica sobre si mesmo e sobre suas práticas. Reflexão na ação e sobre a ação; a tomada de consciência durante a ação para uma posterior reflexão sobre a mesma, (SCHÖN 1998). Segundo Vaillant e Marcelo (2012):

A reflexão sobre a prática profissional pode desempenhar diversas funções: é útil tanto para tomar consciência desses saberes tácitos, espontâneos e automáticos que ocorrem na vida profissional e que além do mais não se derivam dedutivamente dos princípios formais das disciplinas científicas profissionais (no sentido técnico), como também é possível por meio dele aprender, fazê-lo plenamente consciente e constitui-lo em um novo saber incorporado ao saber profissional (VAILLANTE; MARCELO, 2012, p. 58).

Uma consideração a ser feita nas discussões apresentadas é a compreensão de que para o professor se tornar um sujeito reflexivo de sua prática ele precisa possuir um repertório de saberes que o instrumentalize. É na reflexão que teoria e prática se entrelaçam num movimento dialético de produção de novas sínteses. A fala da entrevistada 6 aponta para esse entendimento:

Professora 6: [...] muito do que aprendi e até das buscas teóricas partiram de uma vivência prática e eu valorizo isso muito. Eu acho, de uma importância tremenda, aquela história, da teoria orientar a prática e a prática ressignificar a teoria, essa ressignificação para mim é muito mais forte que a própria orientação, só que não dá para partir da prática sem teoria nenhuma, a gente tem consciência disso. Então, nesse processo como um todo eu acho fundamental, a experiência é algo, não sei se eu posso generalizar, mas a minha vivência foi algo primordial.

Concluimos a partir das considerações apresentadas que aprender a ser professor: a) envolve contextos, interlocutores e saberes (Figura 3), b) se efetiva na experiência vivida e

refletida no desenvolvimento profissional, articulando formações pregressas a formação inicial, a formação inicial propriamente dita e a formação continuadas, c) com o passar dos anos os professores vão construindo um repertório de saberes como conviver com o outro, gostar do que faz, ter percepção do ensinar, planejar e desenvolver os conteúdos de ensino, d) experiências advindas da prática ao serem refletidas proporcionam aos professores maior entendimento de seu atuar em sala, de suas propostas de ensino, fazendo com o aqueles avaliem suas práticas.

Figura 3: Aprendendo a ser professor



Fonte: Entrevistas semiestruturadas

Tem-se, portanto “[...] que a aprendizagem de ser professor relaciona-se aos processos vivenciados da trajetória pessoal e profissional, mobilizados pelos desafios e pelas exigências do contexto de atuação docente, que impulsionam os professores a reverem, constantemente, sua formação” (Pereira et al., 2016, p. 370). Neste sentido, Bolzan e Isaia (2010) compreende que esse aprendizado:

Faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações. Com essa postura, o professor está produzindo sua profissionalidade, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na

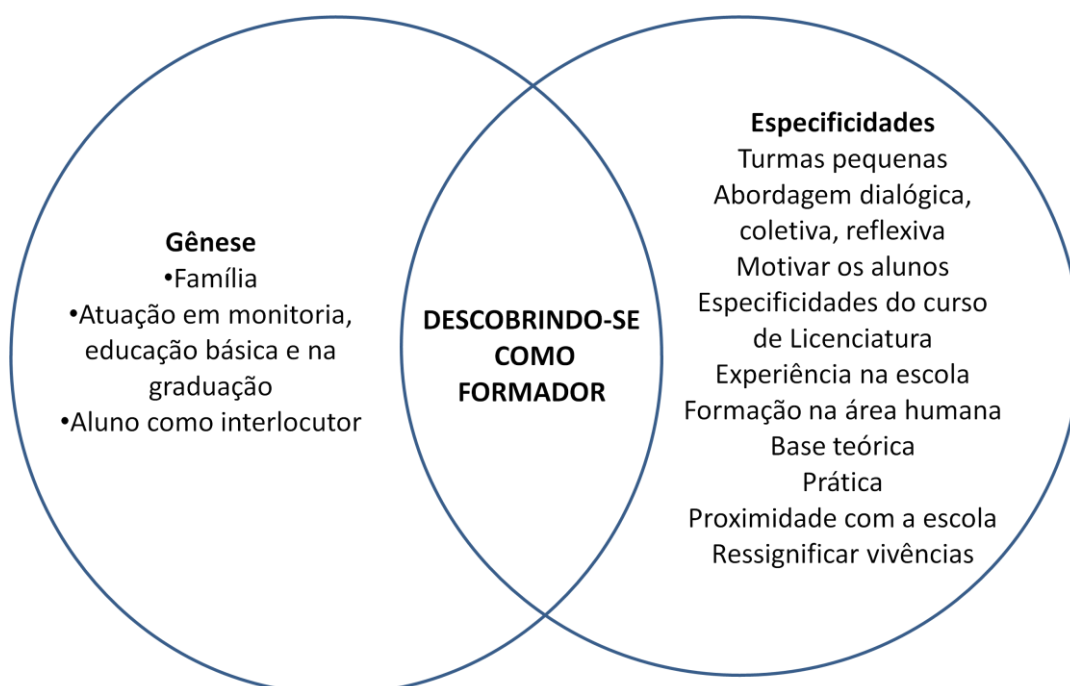
sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida, a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 16).

No primeiro bloco desse capítulo buscamos compreender as experiências, os mediadores e os saberes que foram significativos no aprendizado profissional e que estão implicados na construção da identidade docente dos formadores do CBB. Em se tratando de docentes formadores, buscamos agora, no segundo bloco deste capítulo explorar elementos que possam estar relacionados à gênese do ser formador.

6.2 Descobrindo-se como formador na docência: gênese e especificidades

Nessa seção, o foco de análise orienta-se para a compreensão da *gênese do constitui-se formador*, ou seja, do mapeamento das circunstâncias e contextos que contribuíram para a emergência de elementos envolvidos nessa construção. Na figura 4 são pontuados vários elementos das falas dos entrevistados relacionados às experiências informais e formais de escolarização e, pontualmente, referencias são feitas a educação básica e a docência universitária.

Figura 4: Descobrindo-se como professor formador



Fonte: Entrevistas semiestruturadas

Ao serem perguntados sobre a gênese do descobrir-se como um formador, os entrevistados citam o ambiente familiar como local desse despertar, explicitando que elementos embrionários desse processo se constituíram antes da graduação. São pontuadas também experiências relacionadas aos cursos de graduação, especificamente, a atuação em monitorias, atuação como professores da educação básica, da graduação. Explorando especificamente os contextos, para a Professora 1, a gênese se deu na escola básica, onde a mesma atuou durante anos. Ela também ressalta a importância da Igreja e dos grupos que participava. Ela nos conta que:

Professora 1: Eu não vou generalizar o que eu vou dizer aqui agora, mas vou dizer que pessoalmente o fato de eu ter passado pela educação básica faz muita diferença na minha atuação como formadora de futuros professores. [...] Por que nós assim conhecemos um contexto de fato, presenciamos o contexto da educação básica, a realidade, os desafios, as oportunidades que se têm na educação básica e podemos tratar disso com mais conhecimento de causa. [...] Então, eu vejo que o ter passado pela educação básica é muito importante e percebo que isso faz diferença com os alunos. Eu tenho mais jogo de cintura para responder algumas perguntas que eles fazem, algumas colocações, algumas situações problema que eles trazem, por ter passado por isso. Então eu acho que isso foi uma coisa importante na minha gênese como professora formadora. Mas também vejo que todo esse passado vivenciado numa Igreja, do ouvir e do falar, do discutir, também foi muito importante nessa gênese. Por que é o processo de construção coletiva do conhecimento.

Esse atuar na educação básica, conhecer sua realidade, vivenciar experiências com os alunos dessa faixa etária, os problemas que circundam esse nível de ensino foram de suma importância para a Professora 1. Essa vivência fez e faz com que ela se sinta mais preparada para lidar com o cotidiano de sala como formadora, mais apta a resolver os problemas. Ressalta, ainda que isso faz toda diferença para os alunos graduandos. Ao encontro dessas reflexões, a Professora 6 destaca que sua inserção como docente na educação básica foi frutífera e promissora na constituição dos pilares da docência como formadora. Ela relata que atuar como coordenadora pedagógica em uma das escolas nesse nível de ensino a fez despertar para o trabalho como formadora:

Professora 6: Então, ela surge lá na escola básica! Naquele momento que eu falo que eu me encantei com a nossa atuação coletiva dentro daquela escola, que eu via a mudança acontecer. [...] quando eu fui para atuar na formação desses professores, no apoio desses colegas que tinha ali por meio da coordenação pedagógica, ali que iniciou esse

despertar, para o que é formar pessoas, lá em exercício, numa formação continuada. Mas ali que isso começou e quando eu vim para cá eu já tinha clareza do que para mim era fundamental, e dentro desses dois âmbitos né, dentro da universidade enquanto formação inicial e dentro da escola enquanto formação continuada. Acho que a gênese é daí.

A entrevistada relembra os desafios enfrentados no contexto do trabalho e a importância de atividades e gestões compartilhadas no enfrentamento e solução dos problemas emergentes. Um contexto promissor foi o trabalho realizado como coordenadora pedagógica que fomentou várias ações em prol da formação continuada de professores. Essas experiências foram importantes para essas formadoras propiciando-lhes conhecimentos sobre a escola e a educação básica que estão diretamente implicados, hoje, no trabalho que desenvolvem como formadoras de novos professores. Essas vivências na escola básica se mostram formativas, ampliam e diversificam o processo formativo. Santos e Powaczuk (2012) corroboram essas ideias ao destacar:

A necessidade de organização de lugares formativos que ultrapassem iniciativas pontuais e esporádicas. Nessa perspectiva, o professor ao atuar nesses cenários e lugares variados pode usufruir destas experiências e vivências como possibilidade de aprendizagem, desde que haja um investimento na criação de espaços formativos para as trocas de experiências e o compartilhamento de saberes. Compreendemos que esta premissa caracteriza-se como atividades relevantes às quais desafiam a busca pelo conhecimento, a criatividade, o desejo de conhecer e compartilhar saberes até então não emergentes e, como espaços/tempos de consolidação de infinitas aprendizagens e, conseqüentemente, como possibilidade de desenvolvimento profissional docente (SANTOS; POWACZUK, p. 47, 2012).

A professora 3 que também teve esta atuação na escola básica corrobora com seus pares sobre importância de ter conhecimento sobre a mesma, pois isso traz maior veracidade no processo de formação dos licenciandos; uma vez que os exemplos são contextuais, a solução dos possíveis problemas pode ser respaldada em vivências reais, além de prover os alunos de uma formação experienciada e respaldada na prática.

O Professor 2 nos retrata, num prisma diferenciado das demais, que a gênese do constitui-se formador se deu, anterior ao ingresso na UFV, quando trabalhava ministrando aulas de Biologia para um curso de engenharia. Esse atuar com esses alunos o trouxe o despertar como formador.

Professor 2: Não foi aqui no curso de Biologia. Eu não mencionei, mas durante o meu mestrado, eu fui dois anos professor de Biologia para um curso de Engenharia Agrícola [...] como professor substituto [...] era uma disciplina extremamente conteudista, de passar conteúdos de Biologia. E nesta disciplina [...] os alunos tinham que dar seminários. E assim, os seminários dos alunos foram horríveis, os alunos não sabiam falar, eles não sabiam estruturar a fala de

seminário, foi ali que me vi formador, não de professores, por que eles não eram, mas formador de pessoas que poderiam falar para outras pessoas, de comunicadores. Então nessa etapa aí de seminários eu peguei os alunos e cancelei os conteúdos e tirei duas semanas para instruí-los sobre a construção de seminários, técnicas de oratória, técnicas de como falar bem em público, de perder a timidez, de como estruturar até os slides, de Power point. [...] Então ali eu me vi como instrumentador, o que pode ensinar alguém a fazer algo, ali começou essa gênese de que eu posso ajudar estas pessoas a falarem melhor, a se comunicarem melhor e eu trago esse espírito até hoje.

O referido docente demonstra que foi na prática docente, vivenciado desafios advindos do trabalho com bacharéis desprovidos de habilidades comunicativas, em situações de ensino, envolvendo apresentações de seminários como estratégia de metodologia ativa que vislumbrou a importância da atuação do professor universitário para além de uma formação conteudista e técnica. A formação humana também era necessária provendo aqueles estudantes de saberes interpessoais que necessitavam para melhor desenvolverem seus trabalhos acadêmicos e se comunicarem como engenheiros em contextos profissionais. Ele diz que ainda hoje trabalha no sentido de prover seus alunos de uma formação para que possam se expressar em público, de instrumentalizá-los de um saber primordial ao trabalho do professor que é o de fazer-se compreender pelo outro.

Cada entrevistado a sua maneira consegue trazer a tona esse seu enxergar como um formador, alguns de maneira mais enfática, elencando situações, acontecimentos, locais de onde houve esse despertar.

Mapeando outros contextos no âmbito da docência universitária retomamos a fala da Professora 3, ao dizer que o “clique” se deu quando um aluno de iniciação científica a chamou para uma conversa. Nesse momento ela percebeu que convivia com alunos que não intencionavam somente experiências na pesquisa, mas que vislumbravam também o ensino. Então ela nos conta:

Professora 3: Eu não sei se advém, mas na minha cabeça vem um estudante que foi meu aluno de iniciação científica, mas que fazia licenciatura e que queria continuar na licenciatura [...] Já faz um tempinho, mas foi ali que deu o ‘clique’. Opa! Espera aí, eu não estou lidando com gente que está buscando só pesquisa, eu estou lidando com gente que está buscando também docência. Daí foi um processo meio lento né, por quê? Por eu ter uma prática voltada para... Não para a pesquisa, mas para não ter esse cuidado.., Eu fui devagarzinho adaptando [...] e continuo. [...] É, eu lembro de uma conversa que a gente teve [...]aí ele falou “Professora, eu vou encerrar por aqui.. Eu não quero renovar a bolsa.” Aí eu perguntei o porque se ele não havia gostado. Ele falou ”eu gostei, mas é que eu quero ir para a

licenciatura, quero ir para a docência e se eu permanecer aqui eu não vou ter tempo para ir para lá”. Aí a gente começou a conversar a respeito, aí eu falei “nossa que legal que você vai para a licenciatura!” E ele me deu informações que eu não tinha a respeito da quantidade de estudantes que estavam indo para a licenciatura.

Esse insight advindo de uma conversa com o aluno demonstra o quanto essa relação de maior proximidade entre estudantes e professores pode contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Despertar, muitas vezes, no professor a compreensão de que a pesquisa e o ensino são atividades díades que precisam ser pensadas no conjunto de uma formação mais ampla. Para a entrevistada em questão, ouvir os alunos a fez enxergar a docência universitária não apenas em sua função procedimental e instrumental, mas também formativa. Essa aproximação da referida docente com seu aluno vai ao encontro dos resultados de Pereira et al. (2016) sobre seus interlocutores, as autoras nos diz que:

A construção de vínculos entre formadores e estudantes aparece nas narrativas como uma exigência da docência no ensino superior, pois, ao conhecerem as histórias de vida e as necessidades e expectativas dos estudantes com relação à formação inicial, esses formadores passam a (re)significar seu papel na mediação das aprendizagens e a considerá-lo na construção de saberes didático-pedagógicos capazes de inovar e qualificar o trabalho pedagógico (PEREIRA et al., 2016, p. 381).

Esse se descobrir como formador muitas vezes auxilia e faz com que os docentes aprimorem sua prática. Compreender-se como formador e sua real função não deve ser entendidos na ótica da entrevistada 5 como momentos pontuais ou diferenciados no contexto da atuação profissional, mas perpassar o conjunto de ações empreendidas na docência. Sendo assim a entrevistada argumenta:

Professor 5:[...] o que eu tento fazer é mostrar para eles, ou tentar dar algumas atividades para o professor de Biologia. Então, por exemplo, que tipo de atividade eu aplico dentro da minha sala de aula que eles podem usar no futuro em uma escola. Isso eu passo para eles. De vez em quando eu dou uns trabalhos que eu falo assim “você como professor viveu uma situação tal, que você faria para resolver esse problema?” Ou “como você ministraria a aula tal?” Eu peço para eles darem o seminário também que eu acho que é um preparo interessante, por que eu aprendi a ser professora dando seminário, dando aula né. Então eu faço questão, todo semestre, é parte importante da avaliação, todos os alunos têm que apresentar o seminário.

A entrevistada argumenta que, em sua atuação como formadora, busca sempre mostrar aos licenciandos atividades que podem ser futuramente trabalhadas no nível básico, bem como propor situações problema e ver como os alunos se portariam diante de tal. Tudo isso, na visão da mesma, ajuda no processo de formação do futuro professor. Além disso, ela diz

que aprendeu a dar aula ministrando seminários e que adota essa metodologia semestralmente nos trabalhos realizados como os alunos. Essas atividades propostas por essa docente se mostram interessantes para a formação dos licenciandos, principalmente, por que a mesma diz orientar os alunos na condução desses processos. Fazendo uma interface com a pesquisa de Silva (2008), percebemos uma preocupação dos docentes em aliar a teoria com a prática. Como afirma a mesma, é “colocar o aluno em contato com a prática por meio de estudos de casos, visitas a empresas, projetos interdisciplinares, estabelecendo um diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos, é a tônica das aulas dos professores” (SILVA, 2008, p. 11).

A Professora 3 também complementa dizendo que, essa percepção como formadora, agrega elementos advindos das experiências vivenciadas no ensino e da ressignificação das mesmas. Assim ela comenta:

Professor 3: Eu digo que eu tenho uma preocupação, por que a partir do momento que eu passei a identificar cada vez mais estudantes de licenciatura dentro das minhas aulas eu comecei a pensar que eu tinha de prover estes estudantes de um diferencial. Mas de qualquer forma é o que eu sempre falo para eles, que não é o fato de você está fazendo licenciatura ou de você está fazendo bacharelado que vai te afastar nem da pesquisa de um lado nem da prática didática de outro [...] as coisas têm que caminhar juntas. Então eu dou a aula X, cada aula tem um roteiro, e eu mostro para eles como é a estruturação desse roteiro, o porquê é importante fazer isso daquela forma [...] mas eu falo para eles: “quando vocês forem dar aula vocês podem usar este tipo de roteiro para poder direcionar seus estudantes e tudo mais. Ao mesmo tempo aquilo lá tem: objetivos bem estabelecidos, hipótese para ser testada, ou seja, as duas coisas juntas.

A professora 3 ao construir roteiros de aulas práticas com seus alunos se mostra preocupada em articular os conteúdos de ensino aos mediadores pedagógicos, considerando as especificidades metodológicas, os contextos e sujeitos da aprendizagem. Essas ações, que na visão dela ainda são pequenas, mostram-se muitas vezes únicas no universo geral dos professores. Os estudantes muitas vezes não têm este tipo de visão nas disciplinas e por isso, ações como essa são diferenciadas.

Essa relação professor/formador e estudante é que dará sentido e significado ao processo de formação efetiva do licenciando. Completam essa nossa visão o dito por Pereira et al. (2016), que acreditam que:

O encontro pedagógico vivenciado pelo professor/formador e o estudante sustenta-se na perspectiva de compartilhar significados e dar sentido às aprendizagens. Essa relação, ao ser construída durante o trabalho pedagógico, refletirá nos processos de ensinar e de aprender que se caracterizarão pelo entendimento de assumir a docência como uma atividade profissional fundamentada na ideia de rede colaborativa

estabelecida pelos sentidos produzidos nas vivências formativas e pelo conhecimento compartilhado na relação interativa construída na alteridade (PEREIRA et al., 2016, p. 383).

Concluimos que a gênese do descobrir-se como formador se mostra importante e talvez esteja aliada a uma tomada de consciência da importância do trabalho do formador, que é munir o licenciando de diversas ferramentas com as quais ele futuramente, como professor, possa saber como e para que utilizá-las, também na formação de seus alunos, seja de qual nível for sua atuação.

Aliado a essa gênese, e fazendo também um elo importante desse descobrir-se como formador, focalizaremos as *especificidades* que os professores entrevistados citam *no seu 'atuar' como formador*. Ressaltam como particularidades diversos aspectos que demonstram que a atuação como formador vai além do exercício de ministrar uma aula, envolve um conjunto de ações que catalisam o processo, dentre os quais podemos citar: abordagem dialógica, reflexiva, motivação, prática, ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem, transposição didática. Tudo isso englobando o que é mais representativo de todo esse processo – a formação de futuros professores sendo alicerçada por formadores comprometidos com seus desígnios.

Para ilustrar as diversas especificidades citadas pelos docentes, trazemos pontos importantes resgatados das falas dos mesmos. A Professora 1 enxerga a especificidade no que se refere aos sujeitos e contexto, ou seja, antes atuava para formar outros profissionais e hoje forma futuros professores, sendo a escola o foco principal. Um fato que ela cita como diferencial é que suas turmas de atuação são sempre pequenas, permitindo, de acordo com a mesma, uma abordagem dialógica o tempo todo, uma abordagem reflexiva, coletiva, o que para ela faz toda diferença. Esse fato não é tão comum dentro das universidades, como já salientou a Professora 4, que ministra aulas em disciplinas de massa.

O Professor 2 acredita que a maior especificidade está na motivação. A todo o momento, ele como professor, diz tentar motivar seus alunos e não apenas ensinar. Ele coloca isso justamente pelo que já falamos acima: ele forma profissionais que atuarão em um contexto de desvalorização. Dessa forma, ele considera essa motivação algo essencial para a formação dos futuros professores.

Já a Professora 3 explicita que as especificidades se pautam justamente nas diferenças que existem entre formar um bacharel e um licenciado, ou seja, nas próprias palavras dela “eu acho que o curso de licenciatura tinha que ter aulas de licenciatura... Voltadas para a licenciatura e o bacharelado para o bacharelado”. Isso porque sabemos a existência de

diferenças que devem ser levadas em consideração quando se forma um professor e um pesquisador, ou que pelo menos deveria ter. Podemos afirmar que a Professora 3 possui essa preocupação, e como já vimos em sua fala, a mesma desempenha em sala roteiros que buscam associar a formação do licenciando e do bacharel, propiciando espaços de discussões a respeito dos mesmos. Essas especificidades, nas próprias palavras dela, e das quais compartilhamos, deveriam ser mais bem analisadas para que a formação, em especial dos futuros professores, fossem melhor embasadas nos aspectos didáticos/pedagógicos. Falamos aqui em especial da licenciatura por saber que, muitas vezes, os cursos de formação de professores ainda se pautam no modelo da racionalidade técnica, com uma valorização maior das pesquisas em relação ao ensino, além do fato de os cursos de licenciatura serem, ainda, considerados apêndices do bacharelado (FAGUNDES et. al, 2008; DINIZ-PEREIRERA, 2011), como também já discutimos anteriormente.

A Professora 4 reconhece essas especificidades, mas não consegue concretizá-las, uma vez que suas disciplinas de atuação são as ditas de massa. Essa situação para a entrevistada é angustiante uma vez que não pode trabalhar as especificidades de sujeitos e contextos na dinâmica do trabalho pedagógico. São diversos alunos originários de cursos e universos culturais diferenciados que possuem vários interesses. Sendo assim problematiza como atender especificidades da formação de professores em uma sala cujos alunos são licenciando e bacharéis como motivação tão distintas? Esse problema acaba afetando a formação dos licenciandos e como não dizer também dos bacharelados. Para essa formadora o ideal a ser concretizado é uma formação mais próxima dos estudantes. Alunos selecionados para seus devidos cursos, com disciplinas específicas, alinhado a um projeto pedagógico direcionado para o campo de formação profissional desejado, articulado também a uma proposta curricular adequada a esse projeto; envolvendo ainda a mobilização de todos os envolvidos nesse processo em uma rede colaborativa. Sendo assim reconhece que a formação ofertada aos graduandos poderia ser mais efetiva para o seu futuro profissional, assim como para o professor que está atuando, seja formando futuros professores, seja formando demais profissionais.

A Professora 5 visualiza e compartilha essas especificidades e busca no contexto de sua atuação apontar possibilidades diferenciadas de organização e gestão do trabalho pedagógico. Assim, a Professora 6 pontua ações direcionadas sobre a atuação do formador ao explicitar que:

Professora 6: Muitas né, na nossa atuação muitas por que desde a experiência em escola, passando pela formação na área Humana que

eu acho importante, a base teórica né, conseguir fazer os links que não estão dados no currículo, da parte biológica, dos aspectos biológicos com os demais aspectos. [...] Então, a prática, a base teórica, a atuação com esses estudantes né, por que eles tem que ter clareza do que eles estão vivenciando é a formação deles, isto tem que estar aplicado lá, a realidade da escola não pode ser desvinculada, tentar construir os links das disciplinas específicas com a atuação, que isso é frágil dentro do nosso processo, trazer a vivência deles, as bagagens das vivências, acho que todos esses aspectos, e deve ter muitos outros que eu não estou lembrando aqui agora, mas que são importantes né, são fundamentais.

As diferentes especificidades elencadas pela Professora 6 demonstram o quão múltiplo é o papel do docente formador. Não se trata de uma atuação em uma disciplina específica, mas de articular vários elementos envolvidos nos processos de formação do professor pertinentes aos campos teórico e prático. Teorias, conceitos, experiências, vivências, contextos e realidades educativas que explicitam uma proposição de formação e de uma tomada de consciência dos envolvidos com a profissão. Essas especificidades citadas por ela vão ao encontro de alguns princípios ou componentes sistematizados por Hawley e Valli (1998) apud Vaillant e Marcelo (2012) que deveriam orientar a prática do desenvolvimento profissional: o conteúdo de desenvolvimento profissional determina sua eficácia; o eixo articulador é a análise da aprendizagem dos estudantes; os docentes devem identificar o que necessitam aprender; a escola é o telão de fundo; a resolução colaborativa de problemas é um pilar; o desenvolvimento profissional deveria ser contínuo e evolutivo; é preciso garantir a incorporação de múltiplas fontes de informação; é necessário levar em consideração as crenças; e por fim, o desenvolvimento profissional integra um processo de mudança.

A maioria dos nossos interlocutores trouxe aspectos do descobrir-se como professor, enfatizando elementos relevantes sobre a gênese do se tornar formador e especificidades advindas de sua atuação. Uma particularidade trazida ao contexto das discussões pela entrevistada 4 refere-se à formação dos formadores, considerando que a atuação de um docente formador traz um diferencial em relação a um docente. Ambos podem atuar no ensino superior, mas o trabalho pedagógico é diferenciado no que se refere a o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Nesse sentido é que essa formadora explicita algumas dificuldades em se perceber como formadora, ponderando sobre a ausência de uma formação inicial com foco na docência. Por não ter cursado a licenciatura possui algumas fragilidades formativas. Sendo assim buscamos estabelecer interlocuções entre as evidências extraídas das falas de nossos entrevistados e as apresentadas por Pereira et al. (2016) em suas pesquisas realizadas. As considerações apresentadas pelo autor caminham para o entendimento de que:

A reflexão sobre o conjunto das narrativas apresentadas neste estudo possibilita compreender que os formadores produzem sentidos na e da docência, à medida que subjetivam as experiências vivenciadas no contexto da profissão; valoram a tomada de consciência sob a opção por ser professor; compreendem os desafios e as exigências vividos no cotidiano da docência que implicam na organização do processo de ensino e aprendizagem no âmbito do trabalho pedagógico e, fundamentalmente, tomam consciência de que a constituição de ser professor é processual, interpessoal e contínua a partir do contexto institucional (PEREIRA et al., 2016, p. 383).

Os entrevistados reconhecem que ser um formador é uma tarefa complexa que exige investimentos e necessidades formativas no âmbito da docência. Esse atuar como professor de futuros professores requer a busca contínua de atualizações, de novas leituras, de uma formação que o auxilie em seu trabalho como formador (CAMPOS, 2012; SILVA, 2008, PEREIRA et. al, 2016), como nos afirma o entrevistado 2:

Professor 2: Da minha parte eu falo que o investimento é alto e contínuo. Se eu não ler mais as novidades, se eu não ficar antenado com o que aparece, eu vou ficar dando a mesma aula ano a ano. Então eu invisto muito livros [...], participação em congressos é obrigatório na minha visão, é no congresso que a gente sabe o que está na moda, o que está acontecendo, quais são os debates atuais, quais são as levas, as discussões e mostrar um pouco do nosso trabalho. [...] Procurar fazer cursos é um pouco mais difícil pela questão do tempo, a gente quase nunca tem tempo para se atualizar.

Sobre esse aspecto, Silva (2008) reforça que:

A pluralidade de espaços e momentos formativos vivenciados pelos entrevistados que vão constituindo a singularidade e a subjetividade dos atores pesquisados, num processo de atualização constante de suas práticas. Nesse sentido, não encontramos um ator individual, mas vários atores plurais, constituídos por várias experiências formativas e em diferentes tempos de vida. São vários atores em um só. Esses espaços e momentos formativos vão exercer influência significativa na prática profissional do professor (SILVA, 2008, p. 14).

Sobre esse aspecto, cabe ressaltar um dado bem relevante. Metade dos entrevistados destaca a falta de tempo como principal empecilho para uma maior busca desses investimentos, isso por causa da intensificação do trabalho docente. Os mesmos enfatizaram a necessidade e a vontade de se envolver em mais atividades formativas no âmbito da docência como formador, porém, não as fazem pelo acúmulo de trabalho semanal tais como aulas, orientações, reuniões, projetos de ensino, de pesquisa ou de extensão, dentre outras burocracias.

Esses investimentos, quando idealizados e concretizados aparecem em parcerias/grupos de trabalho; acesso a fontes de informação; criação de linhas de pesquisa; formação continuada; trabalhos com alunos. Podemos reconhecer nos argumentos dos seis docentes entrevistados ações que explicitam uma preocupação com a busca novas

informações, investir em bibliotecas pessoais, congressos, e demais oportunidade de formação continuada, além de reconhecer o quanto a prática, traduzido aqui no ensinar em sala de aula pode ser potencializador no ser e no se tornar formador. Esse entendimento pode ser traduzido nas palavras de Pereira et al. (2016) ao afirmar que:

A necessidade contínua de estudar e pesquisar a fim de enfrentar os desafios vivenciados na educação superior. A consciência da inconclusão e a compreensão de que toda a aprendizagem sob o ensinar está associada a novas ações autoformativas possibilita a escolha de novos direcionamentos e percursos formativos” (PEREIRA et al., 2016, p. 382).

Na qualidade de docentes formadores, perguntados ainda, sobre que investimentos são necessários a formação de futuros docentes, os entrevistados pontuaram a participação dos licenciados em projetos direcionados à formação docente; atualizações/investimentos; imersão em diferentes espaços de formação e parcerias. Os seis docentes formadores se mostraram atentos às oportunidades e dispostos a auxiliar os alunos em iniciações, projetos, congressos, intercâmbios, além de orientações de estudos, dentre outros. Esses investimentos (como formador e para os licenciandos) podem ser melhor visualizados no Quadro 15, abaixo.

Quadro 15: Investimentos e necessidades formativas no âmbito da docência como formador.

Para a atuação como formador	Para os licenciandos
-Congressos (1, 2,5) -Livros (1, 2, 3) -Projetos de grupos de trabalho (1, 5, 6) -Parceria com colegas (1, 5) -Parceria com Departamento de Educação (1) -Coorientar trabalhos (1) -Bancas (1) -Leitura (1, 2, 3, 6) -Cursos (2, 5) -Internet (3) -Cursando Psicologia (3) -Estar de olho no que os outros fazem de legal (3) -Estudando (5, 6) -Palestras (5) -Aprender com os alunos (5) -Construindo minha linha de pesquisa (6) -Eventos (6) -Debates (6) -Fazer um Pós-doutorado (6)	-PIBID (1, 6) -Disciplinas (1) -Movimentos (1, 6) -Projetos (1, 6) -Olhar agregador (1) -Atualizar quanto aos recursos didáticos (2) -Atualização tecnológica (2) -Congressos (2, 4) -Cursos (2,4) -Eventos (2,4) -Ir para exterior (4) -Estágio em outra universidade (4) -Leitura (2,3,4) -Trabalho em equipe (5) -Viver muito a escola (6) -Buscar bagagem teórica (6) -Fazer um mestrado em Educação (6)

Fonte: Arquivos do Pesquisador

*Os números indicados entre parênteses, representam quais professores mencionaram cada um dos investimentos e necessidades formativas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência no ensino superior se mostra ainda uma profissão que não possui uma identidade própria totalmente definida e nem totalmente conhecida. Fato observado na literatura e também no desenrolar desta pesquisa. Isso se deve, justamente, por este campo de trabalho ser representado por uma gama de profissionais das diversas áreas do conhecimento, profissionais formados em diferentes graduações, com uma diversidade grande de pós-graduação, o que faz com que a identidade desses profissionais professores seja bastante heterogênea.

Ao analisarmos o perfil geral de professores dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa, neste trabalho, percebemos que o quadro de profissionais é bem diverso e concluímos que dentro de um só curso essa heterogeneidade também se faz presente. Corroboram essas nossas ponderações o simples fato de que para os cursos em questão temos professores graduados em diversos cursos, tais como, Ciências Biológicas, Agronomia, Medicina, Veterinária e Zootecnia.

Ainda sobre a formação dos docentes, em geral, percebemos que pequena parte, apenas 29% deles possui licenciatura. Consideramos esse número pequeno por se tratar de um curso de formação de professores que formarão profissionais para atuarem na educação básica. Esse percentual se deve justamente ao fato de os cursos ainda se espelharem no bacharelado, conferindo maior credibilidade nessa modalidade e, então, selecionar maior número de profissionais bacharéis, com mestrado e doutorado também na área específica de atuação.

No que se refere à pós-graduação, vimos que o nível é alto e parece estar de acordo com o padrão geral das universidades federais no país.

Afunilando nossa amostra, percebemos que os estudantes conferiram o título de referência na docência a seis professores formadores que atuam ministrando aulas nas licenciaturas em análise. Dessa forma, na ótica dos mesmos, os seis docentes se mostram dedicados e preparados para atuarem como um formador, tendo um destaque em relação aos demais. Os alunos levantaram características e as mesmas se enquadraram em aspectos que demonstram que os professores possuem postura investigativa, reflexiva e crítica sobre a profissão; elementos referentes à didática e a metodologia dos mesmos; além do compromisso com a profissão e afetividade.

Dessa maneira, através dessa indicação, conhecemos melhor esses seis docentes pelas entrevistas que nos concederam. Os professores indicados possuem formação no curso de Ciências Biológicas, têm mestrado e doutorado, sendo metade na área de Educação ou em

áreas consideradas afins, e, a outra metade, nas áreas específicas da Biologia; e todos estão atuando nas disciplinas para as quais foram selecionados. Consideramos relevante o fato de que para ministrar disciplinas de cunho didático/pedagógico, as seleções se pautaram na busca de profissionais que tivessem mestrado/doutorado em Educação ou áreas consideradas afins, apesar de que, como nossas entrevistadas mesmo nos disseram, a pontuação maior ainda era delegada a aspectos relacionados à pesquisa, se comparados à atuação na escola básica e outros aspectos de ensino.

Os nossos entrevistados possuem clareza sobre sua atuação e possuem diversas percepções sobre a docência no ensino superior, e também elencaram desafios sobre a mesma. Dentre os desafios citados, percebemos que a formação de alunos para atuar em contexto de desvalorização da carreira foi o que recebeu maior indicação, e os docentes se sentem preocupados com essa situação, considerando que os cursos habilitam o professor para atuar no nível básico de ensino, e, a maioria dos formandos, não almeja essa atuação, nesse nível de ensino. Esse desejo também é bastante recorrente no cenário do país.

Salientamos que o aprender a ser um formador, para os nossos seis docentes, mostra-se carregado de sentidos e significados e que esse aprender perdura durante a carreira. É um aprendizado que se configura nos elos existentes entre os contextos/experiências que foram significativos, os mediadores e os saberes. Juntos, caracterizam esse aprendizado.

Por fim, o descobrir-se como formador tem para cada um dos professores uma gênese, seja com o convívio em família, com os estudantes, na escola básica, atuação em monitorias. Além disso, esse despertar como formador possui especificidades e cada uma delas influencia no cotidiano desses professores.

8. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. As transformações na universidade contemporânea. In: ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios políticos institucionais**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, p. 39-58, 2012.
- ALTARUGIO, M. H.; VILLANI, A. A experiência de uma formadora de professores de Química: analisando suas ações e reflexões num curso de educação continuada. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online], vol.16, n.3, p. 595-609, 2010.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 68, p. 301-309, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A., PASSOS, L. F., HOBOLD, M. S., AMBROSETTI, N. B., ALMEIDA, P. C. A. Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. **Formação de Professores – ANPED**, 2010.
- ARANTES, A. P. P. **Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de pedagogia em uma instituição privada** ' 01/08/2011 180 f. Mestrado ACADÊMICO em Educação. Instituição de ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste, 2011.
- BAEZ, M. A. C. **Relatos de discentes de educação física da pucrs campus Uruguiana sobre sua formação**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. 102f.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELO, E. S. V. **Professores formadores de professores de Matemática**. 01/03/2012 150 f. Mestrado acadêmico em Educação em Ciências e Matemáticas. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do IEMCI – UFPA, 2012.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 8. ed. Campinas: Papirus, p. 57-68, 1998.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2002.
- BRANCO, A. C. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio: possíveis relações**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Enem – apresentação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em 15 de Maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **SISU – Sistema de seleção unificada**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 de maio de 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília,DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de agosto de 2012.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BUARQUE, C. A universidade numa encruzilhada. In: Ministério da Educação. **A universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar?** Brasília, 6-7 ago. 2003. Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, p. 23-65, 2003.

CAMARGO, M. P. **Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina**. 01/08/2012 128 f. Mestrado acadêmico em Educação. Instituição de ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina, 2012.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. **Formação de Professores – ANPED**, 2012.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Ed.) **Magistério**. Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARDOSO, N. de S. **Como ensinam os professores de Ciências biológicas?** um estudo sobre a relação pesquisa e ensino na prática docente. 01/09/2011 176 f. Mestrado acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade ESTADUAL do Ceará, Fortaleza, Biblioteca Depositária: UECE, 2011.

CARDOSO, M. R. G. **O professor do ensino supeior hoje: perspectivas e desafios**. Cadernos da Fucamp, v.15, n.23, p.87-106, 2016.

CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; FILHO, D. B. F.; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.

CARRASCOSA, J. Análise da formação continuada e permanente dos professores de Ciências Ibero-Americanos. In: MENEZES, L. C. **Formação Continuada de Professores de Ciências no Contexto Ibero-americano**. Campinas, Ed. Autores Associados, 1996.

CASTANHO, S. E. M. Universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, p. 13 – 48, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, V. G. Condição docente e desafios dos professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática. XI ENEM – Encontro Nacional de Ensino de Matemática. **Educação Matemática: Retrospectiva e Perspectiva**. Curitiba, 2013.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.92, n. 230, p.34-51, jan./abr. 2011.

FAGUNDES, M. C. V., BROILO, C. L., FORSTER, M. M. S. É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos. **Didática – ANPED**, 2008.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FERREIRA, R. V. Os cursos de licenciatura nas representações sociais de discentes da universidade federal de viçosa. **Relatório Final**, referente ao período de agosto/2009 a julho/2010, apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do PIBIC/CNPq. 2010.

FRANCO, M. A. R. S. **Didática**: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. Quem é o professor universitário. In: GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006, p. 18-39.

GOMES, R. C. M. Formação de Professores: um olhar ao discurso do docente formador. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Acessado em: 11 de Ago. de 2013.

GOMES, S. S. Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção. **Didática – ANPED**, 2015.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. 2ª Ed. Ampl. Brasília: Plano Editora, 2001, p. 137-148.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 5. p. 63-84

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Pedagogia Universitária**: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

ISAIA, S. M. A., BOLZAN, D. P. V., GIORDANI, E. M. **Movimentos construtivos da docência superior**: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. Formação de Professores – ANPEd, 2007.

LEAO, I. A. de C. **Presença das diretrizes curriculares nacionais de 2002 nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFSJ**. 01/04/2011 165 f. Mestrado acadêmico em processos socioeducativos e práticas escolares instituição de ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei Biblioteca depositária: UFSJ. 2011.

LELIS, I. O magistério do Ensino Superior: notas sobre as condições de exercício da profissão. In.: **O trabalho docente no Século XXI**: quais perspectivas? LELIS, I.; NASCIMENTO, M. G. (orgs.) 1 ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. P. 153-167.

LIMA, E. F. **Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

LONGHINI, I. M. M. **Histórias de professoras e ensino de Biologia no Brasil**: formação, saberes e práticas docentes. 01/12/2011 291 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: SISBI - Sistema de Biblioteca da UFU, 2011.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MACIEL, M. D. Representações de formadores de professores acerca da profissão e da formação docente. Sem data. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p135.pdf>>. Acesso em 3 de outubro 2017.

MANCIBO, D. A agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466 – 482, maio/ago. 2007.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente**. Como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 277p.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4ª. Reimpressão; Editora Sammus editorial; São Paulo, 2003.

MELLO, R. M. A. V.; OLIVEIRA, A. de M. A didática do ensino superior no processo de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação da UFV e UFMG. In: **Formação docente para o ensino superior**. VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores. Águas de Lindóia/SP Unesp. De 25 a 29 de setembro de 2005. P.63-70

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 11/08/2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Universidade Federal da Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 1 – 12, 2004.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Ampl. Brasília: Plano Editora, 2001, p. 15-33.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A.; MELO, S. D. G.; FARDIN, V. L.; GONÇALVES, G. B. B.; MIL, D. R. S.. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e suas Consequências para os Professores. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 11, p. 51 – 65, 2002.

OLIVEIRA, A. A. C. Os cursos de licenciatura nas representações sociais de discentes da universidade federal de ouro preto. **Relatório Final**, referente ao período de fevereiro/2013 a fevereiro/2014, apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do PROBIC/FAPEMIG. 2014.

OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. The institutional pedagogical development for Higher Education teaching. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.15, n.39, p.1011-24, out./dez. 2011.

PACHANE, G. G. Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na Unicamp. In: **Formação docente para o ensino superior**. VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores. Águas de Lindóia/SP Unesp. De 25 a 29 de setembro de 2005. P.12-21

PAGOTTO, M. D. S. A organização das licenciaturas: práticas atuais e perspectivas de mudanças. IN: **Anais do IX ENDIPE**, pp. 376-384, 1998.

PAIVA, G.S. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2010, vol.18, n.66, pp. 157-174, 2010.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, L. R.; ANJOS, D. D. **O professor do ensino superior: perfil, desafios, e trajetórias de formação.** Formação e conhecimento. Seminário de Internacional de Educação Superior. Sorocaba, 2014.

PEREIRA, S. R. C.; BOLZAN, D. P. V.; SANDRI, V. **Aprendizagem docente do formador: os sentidos na e da docência no contexto do trabalho pedagógico no ensino superior.** Espaço Pedagógico, v. 23, n. 2, p. 368-389, jul./dez. 2016. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. Ensino Superior: finalidades. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior.** São Paulo, Cortez, 2002, p. 161-174.

_____. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. 279 p.

PINTO, M. G. C. S. G. **A docência na educação superior: saberes e identidades.** Didática – ANPED, 2005.

QUADROS, A. L. e MORTIMER, E. F. **Fatores que tornam o professor de Ensino Superior bem-sucedido: analisando um caso.** Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2014, vol.20, n.1, pp. 259-278, 2014.

QUADROS, A. L. *et al.* A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em Química . **Ciênc. educ. (Bauru)** [online]. 2012, vol.18, n.2, pp. 309-321, 2012.

QUEIROZ, N. M. C. **Praxiologia e representação social sobre formação de professores nas licenciaturas da UFPI** ' 01/11/2011 396 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede – UFRN. 2011.

RISTOFF, D. I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Hélió. (org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999, p. 201-223.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: Mc Graw-Hill, 2006.

SANDÍN, E. M. P. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, J. D. **Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior: um estudo com os professores substitutos do Núcleo de UESPI em Amarante – PI.** 01/08/2011 98 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina. Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castelo Branco, 2011.

SANTOS, F. K. S. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior.** 06/2011 289 f. Doutorado em

Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas, 2011.

SANTOS, E. G; POWACZUK, A. C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.38-53, 2012.

SARAIVA, A. C. L. C. **Representações Sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação**. 2005. 296 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2005.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. (orgs.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

SCHÖN, D. **La práctica reflexiva**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SEVERO, J. L. R. L. **Perspectivas de professores formadores de pedagogos. Incidências da significação da pedagogia**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

SILVA, M. A. S. Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. **Formação de Professores – ANPED**, 2008.

SILVA, V. G. ALMEIDA, P. C. A. GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**. V. 46, n 160, p. 286 – 311, abr./jun. 2016.

SOUZA S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi**. 2007;11(Supl.2):110-4.

SOUZA, C. E. S. **Formadores de professores no Ensino Superior: olhares para trajetórias e ações formativas**. 01/08/2011 330 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. Biblioteca Depositária: SISBI - Sistema de Biblioteca da UFU, 2011.

SOUZA, J. F. **Identidade profissional do docente de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFS: desvelando os significados de ser professor**. 01/04/2012 163 f. Mestrado acadêmico em Educação. Instituição de ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Biblioteca Depositária: BICEN, 2012.

SOUZA, D. T. R. e ZIBETTI, M. L. T. Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência - uma entrevista com Ruth Mercado. **Educ. Pesqui.** [online]. 2014, vol.40, n.1, pp. 247-267, 2014.

STAHL, L. R. **Licenciatura em Letras e Língua Espanhola: o processo formativo em questão**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto: RÉ-S-Editora, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**: Porto Alegre. n. 4, 1991. p. 215-133.

TEIXEIRA, F. C. **A construção dos saberes docentes por professores formadores**. 01/05/2012 128 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Viçosa, VIÇOSA. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa, 2012.

TEIXEIRA, C. M. D. Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. 2012, Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas – PE. **Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI**. Gt 04 Didática. Porto de Galinhas – PE.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. Ed. 21. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

VAILLANT, D. **Formação de Professores: Estado da Prática**. PREAL, 2003, p. 1-60.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! 2ª Ed., Papirus Editora, Campinas, 2010.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

ZANETI, J. C. **A epistemologia subjacente ao currículo e à formação de licenciandos em Ciências Biológicas**. 01/04/2012 105 f. Mestrado Acadêmico em Educação para a ciência. Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru, BAURU, Biblioteca Depositária: BAURU, 2012.

ZANOTELLI, G. A. C. **Docência no ensino superior: Professores formadores e sua formação**. 2006

9. APÊNDICE

Apêndice I

Questionário aplicado aos alunos em curso no Estágio III

Considerando sua trajetória como estudante do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas, indique, em ordem de prioridade, na tabela apresentada, dois nomes, que tenham sido, para você, **uma referência na docência**, contribuindo para sua formação como futuro professor. Considere (1) para primeira prioridade e (2) para a segunda

☐ Professor 1	☐ Professor 36
☐ Professor 2	☐ Professor 37
☐ Professor 3	☐ Professor 38
☐ Professor 4	☐ Professor 39
☐ Professor 5	☐ Professor 40
☐ Professor 6	☐ Professor 41
☐ Professor 7	☐ Professor 42
☐ Professor 8	☐ Professor 43
☐ Professor 9	☐ Professor 44
☐ Professor 10	☐ Professor 45
☐ Professor 11	☐ Professor 46
☐ Professor 12	☐ Professor 47
☐ Professor 13	☐ Professor 48
☐ Professor 14	☐ Professor 49
☐ Professor 15	☐ Professor 50
☐ Professor 16	☐ Professor 51
☐ Professor 17	☐ Professor 52
☐ Professor 18	☐ Professor 53
☐ Professor 19	☐ Professor 54
☐ Professor 20	☐ Professor 55
☐ Professor 21	☐ Professor 56
☐ Professor 22	☐ Professor 57
☐ Professor 23	☐ Professor 58
☐ Professor 24	☐ Professor 59
☐ Professor 25	☐ Professor 60
☐ Professor 26	☐ Professor 61
☐ Professor 27	☐ Professor 62
☐ Professor 28	☐ Professor 63
☐ Professor 29	☐ Professor 64
☐ Professor 30	☐ Professor 65
☐ Professor 31	
☐ Professor 32	☐ Nenhum
☐ Professor 33	
☐ Professor 34	
☐ Professor 35	

Justifique sua escolha:

Prioridade (1) _____

Prioridade (2) _____

Apêndice II

Roteiro da entrevista semiestruturada

Prezado entrevistado,

Esta pesquisa tem por objetivo *compreender o processo de constituição da docência de professores formadores que atuam em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa*. Nesse sentido, sua participação como docente formador que atua no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas será de fundamental importância. Caso deseje contribuir com esta pesquisa, você deverá ler e assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) apresentado pelo pesquisador.

Para a realização desta entrevista planejamos alguns temas para discussão com os entrevistados.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos.

a) <i>Seleção como docente no ensino superior</i>

- 1) Esclarecimentos sobre as atribuições definidas nos editais
- 2) Exigências formativas nos processos seletivos

b) <i>Ingresso como docente do ensino superior</i>
--

- 1) Percepções
- 2) Vivências
- 3) Desafios

c) <i>Aprendendo a ser professor</i>

- 1) Experiências/ contextos significativos
- 2) Identificação dos mediadores que contribuíram no aprendizado profissional

3) Saberes que destacam como significativos

d) Ser docente no ensino superior

- 1) Representações da docência
- 2) Condições necessárias à atuação na docência no ensino superior

e) Descobrindo-se como professor formador

- 1) Gênese desse processo
- 2) Especificidades em relação ao ser professor

f) Investimentos e necessidades formativas no âmbito da docência como formador

- 1) Cursos
- 2) Projetos
- 3) Oficinas

Apêndice III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: *Aprendizagem da docência de professores formadores que atuam nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas*. A sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar ou retirar seu consentimento. Essa recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com os pesquisadores, com a Universidade Federal de Viçosa ou com o departamento de Educação. O objetivo desse estudo consiste em *compreender o processo de constituição da docência de professores formadores que atuam em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa*. A sua participação nessa pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista semiestruturada. A entrevista será gravada, em áudio, e terá duração média de uma hora. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador principal por um período de cinco anos e incinerados após esse tempo. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar qualquer identificação, pois as respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento serão divulgados nomes, em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada, uma vez que os nomes serão substituídos de forma aleatória.

Os dados coletados serão utilizados apenas nessa pesquisa e divulgados em eventos e/ou publicações científicas. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua participação. Como benefício da pesquisa acredita-se que seus resultados poderão agregar contribuições importantes para os recorrentes debates no campo da formação do docente formador.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço dos pesquisadores e do **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP/UFV)**, podendo tirar suas dúvidas agora ou em qualquer momento.

Viçosa, ____ de _____ de 2016.

Pesquisadora Responsável
Prof^a Dr^a Ana Claudia Lopes Chequer Saraiva.
(Orientadora)

Paulo Roberto Silveira Silva
(Mestrando)

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa
(CEP/UFV)**

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior, Campus UFV, Viçosa – MG

Telefone (31)3899-2492

E-mail: CEP@ufv.br

Pesquisadora responsável

Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva
Departamento de Educação – Campus UFV
Telefone: (31) 3899-1658

Declaração

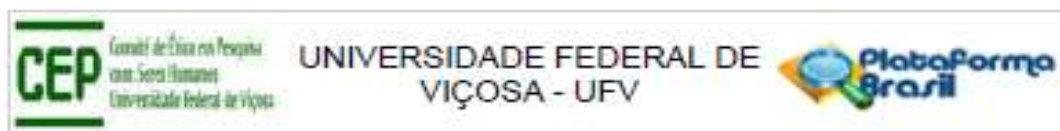
Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento e estou de acordo em participar do estudo proposto,

Viçosa, ____ de _____ de 2016.

Assinatura

10. ANEXO

Parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES FORMADORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Pesquisador: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56987316.4.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Educação

Patrocinador Principal: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.653.456

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente a Área Temática: Grande Área 7. Ciências Humanas. Segundo formulário online: "Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que envolve trabalho de campo apoiado primeiramente em uma pesquisa documental no Banco de Dados do Grupo de Estudos TANATOSE, que contém dados que podem subsidiar o levantamento do perfil dos professores formadores que atuam nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV".

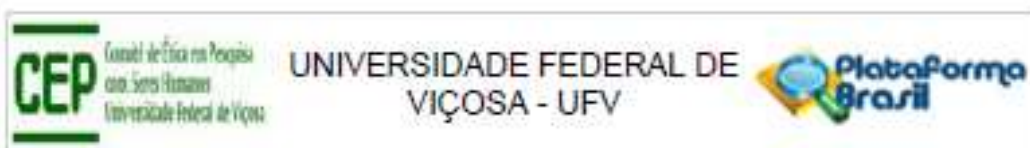
Objetivo da Pesquisa:

Segundo formulário online: Objetivo primário: "compreender o processo de constituição da docência de professores formadores que atuam em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa". Objetivo secundário: Não apresenta objetivo secundário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo formulário online: Riscos: "Riscos de exposição dos sujeitos da pesquisa a situações constrangedoras". Benefícios: "Contribuição com o campo de pesquisa na área de formação de professores. Além disso, visa conhecer melhor os professores formadores dos Cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa, bem como entender como mesmos aprendem a ser um professor, afim de trazer benefícios e contribuições para o curso em si e também para os

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-900
 UF: MG Município: VIÇOSA
 Telefone: (31)3899-2492 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 1.953-455

professores que atuam neste e nos demais cursos desta universidade.”.

Avaliação de riscos e benefícios: A pesquisadora apresenta as medidas visando controlar possíveis riscos. Assim sendo, os participantes serão informados por meio do Termo de Livre e Esclarecimento (TCLE), que será assinado pelos mesmos. Os participantes serão informados que sua participação não é obrigatória; que podem desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente. Será informado ainda que será mantido sigilo da identidade, e as entrevistas terão duração média de uma hora. Desta forma, as entrevistas serão gravadas em áudio, com consentimento, transcritas e em seguida, analisadas. Essas informações também encontram-se claramente apresentadas no TCLE. Com relação aos benefícios, estes atendem as exigências contidas na Resolução CEP 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Investigação de natureza qualitativa que envolve trabalho de campo apoiado primeiramente em uma pesquisa documental no Banco de Dados do Grupo de Estudos TANATOSE, que contém dados que podem subsidiar o levantamento do perfil dos professores formadores que atuam nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV. Será constituída uma amostra totalizando seis docentes, ou seja, em torno de 10% do total, para participar da entrevista semiestruturada. A amostra será composta de 2 grupos de professores formadores, sendo o primeiro grupo constituído por docentes formadores que são apenas Bacharéis em Ciências Biológicas, e, o segundo grupo, composto por formadores que possuem Licenciatura em Ciências Biológicas. compreender o processo de constituição da docência de professores formadores que atuam em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta os seguintes termos: - Folha de rosto devidamente assinada e carimbada – Projeto de pesquisa - Formulário online – Roteiro de entrevista semiestruturada - Autorizações em duas versões: para a pesquisadora responsável pelo Banco de Dados do Grupo de Estudos TANATOSE e para a chefe do Departamento de Biologia Geral - TCLE para os participantes maiores de 18 anos.

Recomendações:

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-900
 UF: MG Município: VIÇOSA
 Telefone: (31)3899-2492 E-mail: cep@ufv.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 1.853.455

assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos.

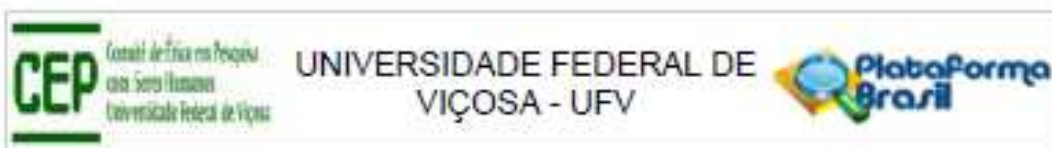
Projeto analisado durante a 5ª reunião de 2016, realizada no dia 11 de julho de 2016.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_730373.pdf	21/07/2016 14:09:23		Acelto
Outros	carta_resposta_as_pendencias.pdf	21/07/2016 14:08:33	Paulo Roberto Silveira Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_esclareci do_modificado.pdf	21/07/2016 14:07:15	Paulo Roberto Silveira Silva	Acelto
Outros	autorizacao_banco_de_dados.pdf	06/06/2016 15:14:34	Paulo Roberto Silveira Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_esclareci do.pdf	06/06/2016 15:12:38	Paulo Roberto Silveira Silva	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	06/06/2016 15:12:13	Paulo Roberto Silveira Silva	Acelto
Outros	roteiro_da_entrevista.pdf	04/06/2016 16:54:09	Paulo Roberto Silveira Silva	Acelto
Outros	autorizacao_entrevistas.pdf	02/06/2016 14:30:30	Paulo Roberto Silveira Silva	Acelto
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	02/06/2016 09:36:26	Paulo Roberto Silveira Silva	Acelto

Situação do Parecer:

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-900
UF: MG Município: VIÇOSA
Telefone: (31)3899-2402 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 1.653-455

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 29 de Julho de 2016

Assinado por:
HELEN HERMANA MIRANDA HERMSDORFF
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-000
UF: MG Município: VICOÇA
Telefone: (31)3896-2402 E-mail: cep@ufv.br