



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O
TRABALHO DOCENTE NO ENSINO
SUPERIOR: OS CONSTITUINTES DA
PROFISSIONALIDADE NO EXERCÍCIO DA
PROFISSÃO**

ELAINE ANTUNES DE MATOS

**FLORIANÓPOLIS, SC
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Antunes de Matos, Elaine
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO
DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR : OS CONSTITUINTES
DA PROFISSIONALIDADE NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO
/ Elaine Antunes de Matos. -- 2021.
197 p.

Orientadora: Alba Regina Battisti de Souza
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2021.

1. profissionalidade docente. 2. ensino superior. 3.
docência no ensino superior. 4. pedagogia universitária. I.
Battisti de Souza, Alba Regina . II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ELAINE ANTUNES DE MATOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO
SUPERIOR: OS CONSTITUINTES DA PROFISSIONALIDADE NO EXERCÍCIO
DA PROFISSÃO**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza

**FLORIANÓPOLIS, SC
2020**

ELAINE ANTUNES DE MATOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO
SUPERIOR: OS CONSTITUINTES DA PROFISSIONALIDADE NO EXERCÍCIO
DA PROFISSÃO**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Florianópolis, 17 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros da Banca de Exame Qualificação:

Prof.^a Dr.^a Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Prof.^a Dr.^a Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

*De uma professora
Para um taxista e uma costureira*

AGRADECIMENTOS

*“E o vivo e puro amor de que sou feito
Como a matéria simples busca a forma.”*

Luís de Camões

Esses versos de Camões há alguns anos me inspiram. O amor tem inúmeras conotações na língua portuguesa, talvez seja um dos substantivos passíveis de mais interpretações e significados. Para mim, ele é como no verso: está sempre buscando sua forma e, para tanto, encontra-se sempre inacabado. No decorrer de minha trajetória acadêmica, cuja sou eu incapaz de separar de qualquer outra, deparei-me com situações que me fizeram crescer e contribuíram na constituição daquilo que eu sou. Envolto nessas situações estão pessoas que, de forma alguma, poderia eu deixar de citar nesses agradecimentos.

Uma das coisas que mais me emociona ao finalizar esse trabalho é que tenho e muito a agradecer a muitos, mas o escrevi exclusivamente e com todo anseio de homenageá-los: meu pai e minha mãe! Evidentemente que, como a maioria das pessoas, tenho muito a agradecer-lhes e buscar honrá-los, mas minha história tem uma certa atipicidade: meus pais me escolheram. Optaram por me oportunizar e nada do que eu faça será capaz de retribuir isso. A parte que me emociona é que me empenhei num trabalho sobre uma realidade bastante distante da compreensão deles. Nenhum dos dois frequentou o ensino superior, tampouco compreenderão a complexidade desse trabalho. Isso faz de mim uma pessoa repleta de gratidão. Ao esforço daqueles que deram além do que tinham e sem medir esforços, o meu muito obrigada!

Juntamente aos meus pais, tenho um personagem influente na construção da Elaine acadêmica, artista, cientista, pesquisadora e humana. Ao meu irmão Eduardo, um dos maiores seres humanos que eu conheço (embora seja suspeita) o meu muito obrigada. É uma aparente verdade para os próximos a nós que, sem você, eu nada seria.

Outro dos especiais em meio a esses agradecimentos é o meu noivo Eriel. Especificadamente nessas palavras, quero te agradecer por cumprir o nosso combinado: nos tornarmos, concomitantemente, aquilo que sempre quisemos e contarmos um com o outro no processo. Sem ele, eu não conseguiria (ou pelo menos seria imensamente mais difícil). Obrigada pelos anos de respeito que a mim devotou e pela disponibilidade que sempre teve em me fazer sorrir.

Essa pesquisa surgiu de uma conversa ao redor de um fogão à lenha, em uma cidade chamada Urubici em Santa Catarina. Nela estavam meus grandes amigos: Juliano, Kleyton, Luiz Augusto e Péricles. De uma conversa informal expressando as agruras da vida, expusemos os fatores que nos fizeram e fazem refletir. Desse dia nasceu a minha inspiração para trocar o tema de pesquisa que tanto me incomodava e a eles, por isso, o meu muito obrigada. Destaco, especialmente, o Péricles. Tantos anos de cumplicidade hoje nos tornam compadres, e a ele também devo o empréstimo dos ouvidos e os consolos nesse período que não foi fácil, mas que, por conta dele, se tornou menos difícil.

Nesse parágrafo quero agradecer ao meu outro pai e esposa; à minha irmã/tia/madrinha, esposo e sobrinhos; à minha cunhada e sobrinhos outros. Compõem eles a minha família, que torceu por mim e se alegra com as minhas vitórias. Para tanto, a eles, o meu muito obrigada!

Não posso, de nenhuma forma, esquecer de minhas amigas. Para minha imensa sorte, tenho muitas, mas elas, nesse processo, foram fundamentais. A Gabriela, enquanto fundamental, já se revela há alguns anos. Talvez seja pura e simples sorte eu a ter encontrado, mas talvez, também, estivesse em algum lugar escrito, que teria um porto seguro e uma mão para sempre me levantar. Obrigada, amiga, por tudo! À Janaína, minha outra colega de apartamento, sou grata pela oportunidade de apenas tê-la conhecido. Gostaria que o mundo tivesse mais almas assim. Obrigada pelo incentivo!

Aproveito esse parágrafo para citar as minhas colegas e meu colega de turma. Tive a oportunidade de conversar com todos, de ser amiga de todos, de auxiliar a todos e ser auxiliada por todos. Sou grata por muitas coisas durante esse processo de pós-graduação e uma das principais é pelos amigos que fiz. Obrigada a todos por todos os cafés que juntos tomamos, as reclamações que juntos fizemos, as ideias que trocamos... Momentos que nunca deixaremos no esquecimento.

Por último, mas de forma alguma menos importante, destaco a minha querida orientadora. Talvez em nenhuma das mensagens que trocamos ela deixou de me chamar de querida. Expressei por tantas vezes a minha sorte em relação aos familiares, amigos, encontros, alegrias e, com toda a certeza, ser sua orientanda é uma delas, querida Alba. Se o objetivo de uma pós-graduação é aprender, hoje eu o alcanço por ter a ti conhecido. Obrigada por esses dois anos de MUITA paciência e perseverança. Obrigada por ter acreditado em mim e me dado essa oportunidade única, pela qual eu e todos os que me cercam lhe serão eternamente gratos. Obrigada por tudo.

Por fim, gostaria de expressar a minha gratidão sem destinatários. Apenas sou grata pela oportunidade de aprender e de, de repente, de alguma forma, contribuir para uma educação mais justa, sem desigualdades e preconceitos.

Três paixões, simples mas irresistivelmente fortes, governaram minha vida: o desejo imenso do amor, a procura do conhecimento e a insuportável compaixão pelo sofrimento da humanidade.

Bertrand Russel

RESUMO

Esse trabalho tem o objetivo de analisar os constituintes da profissionalidade docente segundo os professores e professoras de um curso de pedagogia, considerando o contexto institucional e sociopolítico atual. Como objetivos específicos, pretende-se: a) investigar o processo de formação inicial voltados para a docência no ensino superior dos professores e professoras e suas impressões relacionadas à formação continuada; b) analisar como o professor e professora universitários aliam suas atividades de pesquisa, extensão e administrativas com a docência; c) verificar as principais adversidades cotidianas no ensino superior, de acordo com os professores e professoras, quanto à sua atuação e incumbências; d) debater acerca das condições postas no âmbito institucional e das políticas em vigência quanto ao trabalho docente no ensino superior. Para contextualizar o tema historicamente, foram abordados os temas relacionados ao ensino superior, as políticas relacionadas ao ensino superior e outros relativos à docência no ensino superior. Para atingir os objetivos desse trabalho, utilizou-se, como instrumento de pesquisa, o questionário, que foi enviado aos respondentes em formato de formulário on-line, levando em consideração o isolamento social onde se encontrava a sociedade em geral, por conta de uma pandemia mundial. Para analisar os dados levantados, utilizou-se a metodologia de Análise de Conteúdo. Como resultados, destaca-se a compreensão de que a profissionalidade docente se constitui por meio da própria prática, da troca com os pares e dos meios de formação ao qual se submetem e são submetidos. Por fim, refletiu-se sobre o exercício profissional e seus desafios, e sobre a necessidade institucional, social e pedagógica de uma formação docente para melhor elaboração da profissionalidade dos docentes do ensino superior.

Palavras-chave: profissionalidade docente, ensino superior, docência no ensino superior

ABSTRACT

This work aims to analyze the constituents of teaching professionalism according to the teachers of a pedagogy course, considering the current institutional and socio-political context. As specific objectives, we intend to: a) investigate the initial training process of teachers and their impressions related to continuing education; b) analyze how the university professor and professor combine their research, extension and administrative activities with teaching; c) verify the main daily adversities in higher education, according to teachers, regarding their performance and duties; d) debate about the conditions put in the institutional scope and the policies in force regarding the teaching work in higher education. To contextualize the theme historically, the themes related to higher education, policies related to higher education and others related to teaching in higher education were addressed. To achieve the objectives of this work, the questionnaire was used as a research tool, which was sent to respondents in an online form, taking into account the social isolation where society in general was, due to a world pandemic. To analyze the data collected, the Content Analysis methodology was used. As a result, the understanding that the teaching professionalism is constituted through its own practice, exchange with peers and the means of training to which they undergo and are submitted stands out. Finally, it reflected on the professional practice and its challenges, and on the institutional, social and pedagogical need for teacher training to better elaborate the professionalism of higher education teachers.

Keyword: teaching professionalism, higher education, teaching in higher education

ABSTRACT

This work aims to analyze the constituents of teaching professionalism according to the teachers of a pedagogy course, considering the current institutional and socio-political context. As specific objectives, we intend to: a) investigate the initial training process of teachers and their impressions related to continuing education; b) analyze how the university professor and professor combine their research, extension and administrative activities with teaching; c) verify the main daily adversities in higher education, according to teachers, regarding their performance and duties; d) debate about the conditions put in the institutional scope and the policies in force regarding the teaching work in higher education. To contextualize the theme historically, the themes related to higher education, policies related to higher education and others related to teaching in higher education were addressed. To achieve the objectives of this work, the questionnaire was used as a research tool, which was sent to respondents in an online form, taking into account the social isolation where society in general was, due to a world pandemic. To analyze the data collected, the Content Analysis methodology was used. As a result, the understanding that the teaching professionalism is constituted through its own practice, exchange with peers and the means of training to which they undergo and are submitted stands out. Finally, it reflected on the professional practice and its challenges, and on the institutional, social and pedagogical need for teacher training to better elaborate the professionalism of higher education teachers.

Keyword: teaching professionalism, higher education, teaching in higher education

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar los componentes de la profesionalidad docente según los profesores de un curso de pedagogía, considerando el contexto institucional y sociopolítico actual. Como objetivos específicos, pretendemos: a) investigar el proceso de formación inicial de los docentes y sus impresiones relacionadas con la formación continua; b) analizar cómo el catedrático y el catedrático universitario combinan su actividad investigadora, de extensión y administrativa con la docencia; c) verificar las principales adversidades cotidianas en la educación superior, según los docentes, en cuanto a su desempeño y funciones; d) debate sobre las condiciones puestas en el ámbito institucional y las políticas vigentes sobre la labor docente en la educación superior. Para contextualizar históricamente el tema, se abordaron los temas relacionados con la educación superior, políticas relacionadas con la educación superior y otros relacionados con la docencia en la educación superior. Para lograr los objetivos de este trabajo, se utilizó como herramienta de investigación el cuestionario, el cual se envió a los encuestados de forma online, teniendo en cuenta el aislamiento social donde se encontraba la sociedad en general, debido a una pandemia mundial. Para analizar los datos recolectados se utilizó la metodología de Análisis de Contenido. Como resultado, se destaca el entendimiento de que la profesionalidad docente se constituye a través de la propia práctica, el intercambio con los pares y los medios de formación a los que se someten y se someten. Finalmente, reflexionó sobre la práctica profesional y sus desafíos, y sobre la necesidad institucional, social y pedagógica de la formación docente para elaborar mejor la profesionalidad de los docentes de educación superior.

Palabra-clave: profesionalidad docente, educación superior, docencia en educación superior

ABSTRACT

This work aims to analyze the constituents of teaching professionalism according to the teachers of a pedagogy course, considering the current institutional and socio-political context. As specific objectives, we intend to: a) investigate the initial training process of teachers and their impressions related to continuing education; b) analyze how the university professor and professor combine their research, extension and administrative activities with teaching; c) verify the main daily adversities in higher education, according to teachers, regarding their performance and duties; d) debate about the conditions put in the institutional scope and the policies in force regarding the teaching work in higher education. To contextualize the theme historically, the themes related to higher education, policies related to higher education and others related to teaching in higher education were addressed. To achieve the objectives of this work, the questionnaire was used as a research tool, which was sent to respondents in an online form, taking into account the social isolation where society in general was, due to a world pandemic. To analyze the data collected, the Content Analysis methodology was used. As a result, the understanding that the teaching professionalism is constituted through its own practice, exchange with peers and the means of training to which they undergo and are submitted stands out. Finally, it reflected on the professional practice and its challenges, and on the institutional, social and pedagogical need for teacher training to better elaborate the professionalism of higher education teachers.

Keyword: teaching professionalism, higher education, teaching in higher education

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CAP	Câmara de Administração e Planejamento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CECC	Câmara de Extensão, Cultura e Comunidade
CEG	Câmara de Ensino de Graduação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Concentro	Conselho de Centro
Concur	Conselho Curador
Consuni	Conselho Universitário
CPPG	Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Faed	Fundação de Apoio Educacional
Fies	Financiamentos estudantil
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IES	Instituto de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
Nuape	Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil
OS	Organizações Sociais
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
Prapég	Projeto de Apoio ao Ensino de Graduação

ABSTRACT

This work aims to analyze the constituents of teaching professionalism according to the teachers of a pedagogy course, considering the current institutional and socio-political context. As specific objectives, we intend to: a) investigate the initial training process of teachers and their impressions related to continuing education; b) analyze how the university professor and professor combine their research, extension and administrative activities with teaching; c) verify the main daily adversities in higher education, according to teachers, regarding their performance and duties; d) debate about the conditions put in the institutional scope and the policies in force regarding the teaching work in higher education. To contextualize the theme historically, the themes related to higher education, policies related to higher education and others related to teaching in higher education were addressed. To achieve the objectives of this work, the questionnaire was used as a research tool, which was sent to respondents in an online form, taking into account the social isolation where society in general was, due to a world pandemic. To analyze the data collected, the Content Analysis methodology was used. As a result, the understanding that the teaching professionalism is constituted through its own practice, exchange with peers and the means of training to which they undergo and are submitted stands out. Finally, it reflected on the professional practice and its challenges, and on the institutional, social and pedagogical need for teacher training to better elaborate the professionalism of higher education teachers.

Keyword: teaching professionalism, higher education, teaching in higher education

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CAP	Câmara de Administração e Planejamento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CECC	Câmara de Extensão, Cultura e Comunidade
CEG	Câmara de Ensino de Graduação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Concentro	Conselho de Centro
Concur	Conselho Curador
Consuni	Conselho Universitário
CPPG	Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Faed	Fundação de Apoio Educacional
Fies	Financiamentos estudantil
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IES	Instituto de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
Nuape	Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil
OS	Organizações Sociais
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
Prapég	Projeto de Apoio ao Ensino de Graduação

Proen	Pró-Reitoria de Ensino
Prouni	Programa universidade para todos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Concordância com o TCLE	53
Gráfico 2 – Gênero dos respondentes	56
Gráfico 3 – Idade dos respondentes	56
Gráfico 4 – Nacionalidade dos participantes	57
Gráfico 5 – Dados de formação (Ensino Médio).....	57
Gráfico 6 – Dados de formação – Ensino Superior	58
Gráfico 7 – Instituições onde se graduaram os respondentes.....	59
Gráfico 8 – Ano de conclusão da graduação	59
Gráfico 9 – Instituições onde se especializaram os respondentes	61
Gráfico 10 – Ano de conclusão da especialização dos respondentes.....	62
Gráfico 11 – Curso de mestrado	62
Gráfico 12 – Instituição Mestrado.....	63
Gráfico 13 – Ano de conclusão do Mestrado.....	64
Gráfico 14 – Ano de conclusão do Mestrado.....	64
Gráfico 15 – Instituição Doutorado	65
Gráfico 16 – Ano de conclusão do Doutorado.....	66
Gráfico 17 – Estágio de pós-doutorado	67
Gráfico 18 – Ano de conclusão do estágio de pós-doutorado	68
Gráfico 19 – Experiência como professor ou professora na Educação Básica	69
Gráfico 20 – Etapas da Educação Básica em que os professores têm experiência	69
Gráfico 21 – Atuação docente em outra instituição	70
Gráfico 22 – Tempo de serviço como docente no Ensino Superior	71
Gráfico 23 – Tempo de serviço na Universidade X	71

Gráfico 24 – Docência em curso de Pedagogia	72
Gráfico 25 – Atuação em outro curso de graduação	73
Gráfico 26 – Atuação na pós-graduação.....	74
Gráfico 27 – Experiência profissional em outras áreas ou atividades além da docência.....	76
Gráfico 28 – Frequência em disciplinas relacionadas à teoria e prática docente no Ensino Superior.....	77
Gráfico 29 – Aderência a formação específica, no âmbito da pós-graduação, para docência no Ensino Superior.....	79
Gráfico 30 – Oferecimento de cursos de formação continuada voltados para a docência no Ensino Superior na instituição de trabalho	82
Gráfico 31 – Frequência de participação em cursos de formação continuada	82
Gráfico 32 – Orientação e/ou acompanhamento da instituição nas primeiras experiências	88
Gráfico 33 – Acompanhamento atual da instituição quanto aos aspectos didático-pedagógicos	90
Gráfico 34 – Procura de setores ou pessoa da instituição para orientação ou auxílio em caso de problema de ordem didático-pedagógica ou de relacionamentos com estudantes na atuação com docente do Ensino Superior ..	92
Gráfico 35 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidades no que tange à relação professor aluno.....	95
Gráfico 36 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à elaboração e realização do plano de ensino e de aula	97
Gráfico 37 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidade atinentes ao processo de avaliação	98
Gráfico 38 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidade referentes à atualização na área de atuação	100
Gráfico 39 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à formação de futuros professores da Educação Básica	101

Gráfico 40 – Tempo para se dedicar ao ensino, desde a preparação, formação, processo de avaliação, dentre outros.....	104
Gráfico 41 – Atividades atualmente desempenhadas pelos professores e professoras.....	105
Gráfico 42 – Nível de articulação entre ensino, pesquisa e extensão	106
Gráfico 43 – Tempo para se dedicar à pesquisa, desde a preparação, execução, sistematização final, divulgação dentre outras etapas	107
Gráfico 44 – Tempo para se dedicar à extensão, desde a preparação, execução, sistematização final, avaliação, devolutivas e divulgações, dentre outras etapas	109
Gráfico 45 – Dificuldade na utilização dos sistemas informatizados utilizados pela instituição	112
Gráfico 46 – Participação em comissão, colegiado e/ou representação docente na instituição e/ou fora dela	113
Gráfico 47 – Filiação ou associação em representação de caráter trabalhista, como: sindicato, associação etc.....	114
Gráfico 48 – Frequência de participação em reuniões, debates, assembleias etc.	115
Gráfico 49 – Vínculo em associação (ou semelhante) de caráter acadêmico e profissional	116
Gráfico 50 – Informações sobre Formação Inicial e Continuada.....	119
Gráfico 51 – Acompanhamento institucional	128
Gráfico 52 – Opinião quanto aos desafios na docência no Ensino Superior na atualidade.....	130
Gráfico 53 – Tempo de dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão	146
Gráfico 54 – Participações em atividades diversas	156

ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Estrutura da dissertação.....	29
Organograma 2 – Disposição das questões do questionário	55

QUADROS

Quadro 1 – Saberes docentes segundo Tardif, Gauthier e Shulman	40
Quadro 2 – Áreas de especialização dos professores e professoras.....	60
Quadro 3 – Temas de pesquisa da Especialização	61
Quadro 4 – Tema de pesquisa da Dissertação de Mestrado	63
Quadro 5 – Tema de pesquisa de Doutorado	65
Quadro 6 – Instituição de realização do estágio de pós-doutorado.....	67
Quadro 7 – Tema de pesquisa do estágio de pós-doutorado	67
Quadro 8 – Disciplina e/ou área de atuação nos Ensinos Fundamental e Médio	70
Quadro 9 – Disciplinas/áreas de atuação no curso de Pedagogia	73
Quadro 10 – Cursos e disciplinas de atuação em outros cursos de graduação....	74
Quadro 11 – Programas, linhas, disciplinas, áreas e outras atividades de atuação na pós-graduação	74
Quadro 12 – Meios de articulação entre as atividades do curso de Pedagogia, demais licenciaturas e formação de professores	75
Quadro 13 – Experiência profissional em áreas ou atividades além da docência.	76
Quadro 14 – Etapas da formação e disciplinas frequentadas relacionadas à Docência no Ensino Superior	78
Quadro 15 – Aderência a formação específica, no âmbito da pós-graduação, para docência no Ensino Superior.....	79
Quadro 16 – Aperfeiçoamento voltado à docência no Ensino Superior	81
Quadro 17 – Frequência de participação em cursos de formação continuada	83

Quadro 18 – Sugestões de temas para atualização e formação continuado docente do Ensino Superior	84
Quadro 19 – Primeiras experiências profissionais no Ensino Superior	85
Quadro 20 – Orientação e/ou acompanhamento da instituição nas primeiras experiências	88
Quadro 21 – Acompanhamento atual da instituição quanto aos aspectos didático-pedagógicos	90
Quadro 22 – Procura de setores ou pessoa da instituição para orientação ou auxílio em caso de problema de ordem didático-pedagógica ou de relacionamentos com estudantes na atuação com docente do Ensino Superior ..	92
Quadro 23 – Características fundamentais para uma boa docência no Ensino Superior.....	93
Quadro 24 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidades no que tange à relação professor aluno	95
Quadro 25 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidade, relacionadas à elaboração e realização do plano de ensino e de aula	97
Quadro 26 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidade atinentes ao processo de avaliação.....	98
Quadro 27 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidade referentes à atualização na área de atuação	100
Quadro 28 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à formação de futuros professores da Educação Básica	101
Quadro 29 – Temas voltados para a docência no Ensino Superior citados pelos professores e professoras como relevantes para os docentes que atuam na licenciatura	103
Quadro 30 – Tempo para se dedicar ao ensino, desde a preparação, formação, processo de avaliação, dentre outros.....	104
Quadro 31 – Nível de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.....	106

Quadro 32 – Tempo para se dedicar à pesquisa, desde a preparação, execução, sistematização final, divulgação dentre outras etapas	108
Quadro 33 – Tempo para se dedicar à extensão, desde a preparação, execução, sistematização final, avaliação, devolutivas e divulgações, dentre outras etapas	109
Quadro 34 – Ordem de impacto da maior para a menor de atividades e responsabilidades institucionais que interferem negativamente nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na atualidade	110
Quadro 35 – Ordem de impacto da maior para a menor de atividades e responsabilidades institucionais que interferem positivamente nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na atualidade	111
Quadro 36 – Participação em comissão, colegiado e ou representação docente na instituição e/ou fora dela	113
Quadro 37 – Frequência de participação em reuniões, debates, assembleias, etc.	115
Quadro 38 – Atividade profissional (reunião, debates, encontros) que considera importante e que não viu mencionada no questionário	116
Quadro 39 – Menção que considera importante no debate acerca da docência no Ensino Superior.....	117
Quadro 40 – Processo de formação inicial voltados para a docência no ensino superior dos professores e professoras e suas impressões relacionadas à formação continuada.....	124
Quadro 41 – Atividades dos docentes e nível de articulação entre elas	141
Quadro 42 – Argumentações sobre o tempo para se dedicar ao Ensino	146
Quadro 43 – Argumentações sobre o tempo para se dedicar à Pesquisa	147
Quadro 44 – Argumentações sobre o tempo para se dedicar à Extensão	148
Quadro 45 – Como o professor e professora universitários aliam suas atividades de pesquisa, extensão e administrativas com a docência.....	152

Quadro 46 – Principais adversidades cotidianas no ensino superior, de acordo com os professores e professoras, quanto à sua atuação e incumbências 158

TABELAS

Tabela 1 – Tempo para se dedicar ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão 150

SUMÁRIO

1 ANTELÓQUIO	23
1.1 ORIGEM E PERSPECTIVAS DO PROCESSO INVESTIGATIVO	24
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	27
2 REVISÃO LITERÁRIA	30
2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	30
2.1.1 Das instituições, das formatações, da formação docente.....	30
2.1.2 O Ensino Superior no século XXI.....	35
2.2 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	37
2.2.1 Saberes docentes.....	37
2.2.2 Saberes do docente do Ensino Superior	41
2.2.3 Profissionalidade docente.....	42
2.2.4 Formação de professores/as para a docência no Ensino Superior	46
3 METODOLOGIA	48
3.1 BASES FUNDANTES DA PESQUISA	48
3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DE PESQUISA	49
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA PARA COLETA DE DADOS.....	49
3.4 ORGANIZAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	51
4 APRESENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	53
4.1 DADOS PESSOAIS	55
4.2 DADOS DE FORMAÇÃO	57
4.2.1 Graduação.....	58
4.2.2 Pós-graduação	59
4.3 DADOS DE ATUAÇÃO	68
4.3.1 Experiência como professor na Educação Básica.....	68
4.3.2 Experiência como professor do Ensino Superior	70
4.3.3 Experiência profissional em outras áreas.....	75
4.4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA – DIMENSÃO A.....	77
4.5 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – DIMENSÃO B	84
4.6 ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS – DIMENSÃO C	112
5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	118
5.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA – VOLTADAS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	118
5.2 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	125
5.2.1 Primeiras experiências	125
5.2.2 Acompanhamento Institucional	128

5.2.3 Desafios na Docência no Ensino Superior	129
5.2.4 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.....	140
5.2.5 Considerações sobre o tempo de dedicação	144
5.2.6 Interferências negativas e positivas em atividades docentes e responsabilidades institucionais.....	150
5.3 ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS E OUTRAS	153
5.3.1 Atividades administrativas	154
5.3.2 Outras atividades	155
6 DESFECHO E RECOMENDAÇÕES	160
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICE A - Questionário	172
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	194

1 ANTELÓQUIO

A educação é parte fundante do processo civilizatório e, enquanto prática social, está vinculada a um determinado contexto sócio-político. Presume-se, então, que o ser humano se constitui enquanto indivíduo a partir de suas relações com o meio em que está inserido. Logo, ele pode ter influências diversificadas em suas escolhas, conforme suas vivências, condições e oportunidades, desde a infância até os tempos em que decidirá como se inserirá no mundo profissional. Esse processo ocorre em vários âmbitos sociais e no processo de ensino e aprendizagem, onde ambas as partes cognoscentes (professores/as e alunos/as) aprendem e são capazes de, de alguma forma, ensinar.

O ato de ensinar requer uma série de saberes e, embasado nessa premissa, pode-se afirmar que, para um professor e uma professora, saber os conteúdos é de suma importância, mas não o suficiente. Os estudos sobre docência no ensino superior no Brasil são relativamente recentes, mas as publicações de Cunha (2009); Anastasiou (2009); Pimenta e Anastasiou (2005); Morosini (2000); Almeida e Pimenta (2009) trazem grandes contribuições para o assunto. Veremos, no presente trabalho, o quanto descrevem, minuciosamente, a docência enquanto profissão, bem como o seu processo de sistematização.

Para Roldão (2007), o professor e/ou professora é aquele que ensina não só porque tem o conhecimento, mas porque sabe ensinar. E sabe porque, de alguma forma e em algum momento de sua formação se empenhou em desenvolver essa habilidade, juntamente com as outras habilidades que lhe são inerentes e procurou formas de desenvolver, tendo em vista que não existe uma graduação específica para formar um docente do ensino superior. Em sua outra profissão, o/a profissional docente se especializa e se empenha em desenvolver sua carreira, e isso, aliado a outros atributos, o/ torna um/uma bom/boa profissional. Todavia, é importante saber como o docente do ensino superior também se especializa para sua prática pedagógica. Pensando nos diversos fatores presentes no cenário educacional brasileiro contemporâneo, surgiu o interesse por pesquisar como os professores e as professoras do ensino superior desenvolvem os saberes relativos à profissão, não apenas fundamentados no que aprenderam durante a formação inicial em sua área específica de atuação ou nos meios de formação continuada que se utiliza no

decorrer da prática, mas na constituição do processo que é denominado neste trabalho como profissionalidade docente. O professor e a professora têm diversas incumbências em sua atividade e, com a perspectiva de entender o processo que é a profissão do docente do ensino superior, é que esse trabalho foi desenvolvido.

1.1 ORIGEM E PERSPECTIVAS DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Conforme as reflexões preambulares deste trabalho, o professor e a professora - para se tornarem tal - perpassam por inúmeros processos fundamentais no exercício de sua profissão. Além do processo formativo da graduação, todos os professores e professoras foram alunos um dia e já obtiveram trocas de experiências com outros professores e professoras, experienciando interposições relacionadas a valores e práticas pedagógicas. Observaram outras visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Por meio delas, se formaram enquanto indivíduos, caminhando para a futura prática enquanto docentes (CUNHA, 2006).

Pensando nesse quesito e levando em consideração que “[...] a profissionalidade docente é a construção do próprio caminho de desenvolvimento profissional e integral, sendo, portanto, uma trajetória pessoal e profissional na busca em si mesmo e nas experiências alheias” (BAZZO, 2007, p.4), apresenta-se como problema de pesquisa: quais os princípios, processos e condições medeiam e constituem a profissionalidade do professor e professora do ensino superior no contexto institucional onde estão inseridos? Algumas questões orientadoras mobilizarão o estudo, como: Quais os principais revezes cotidianos segundo os professores e professoras universitários quanto a sua atuação na formação docente de um curso de Pedagogia? Como lidam com as condições postas no âmbito institucional e das políticas em vigência quanto ao trabalho docente no Ensino Superior?

O objetivo geral que se propõe a defrontar os questionamentos supracitados é: analisar os constituintes da profissionalidade docente segundo os professores e professoras de um curso de pedagogia, considerando o contexto institucional e sociopolítico atual. Como objetivos específicos, pretende-se: a) investigar o processo de formação inicial voltados para a docência no ensino superior dos

professores e professoras e suas impressões relacionadas à formação continuada; b) analisar como o professor e professora universitários aliam suas atividades de pesquisa, extensão e administrativas com a docência; c) verificar as principais adversidades cotidianas no ensino superior, de acordo com os professores e professoras, quanto à sua atuação e incumbências; d) debater acerca das condições postas no âmbito institucional e das políticas em vigência quanto ao trabalho docente no ensino superior.

Para delimitar o contexto da pesquisa, considerando o tema e o problema, serão definidos como foco de estudo: ações docentes de caráter didático-pedagógico, ou seja, o exercício da docência em si, como processo de planejamento, ação docente, processos avaliativos da aprendizagem e a relação do professor e professora e seus estudantes; a relação da docência com as atividades de pesquisa e extensão; atribuições administrativas e suas implicações na docência; e políticas institucionais e nacionais de formação docente.

O curso de pedagogia foi escolhido com o intuito de iniciar essa investigação em um curso que tivesse uma concentração de professores e professoras de diversas áreas, mas que, provavelmente, teriam formação inicial em alguma licenciatura e, com isso, teriam também um contato prévio com disciplinas voltadas para a prática pedagógica. Pretende-se, futuramente, dar continuidade a essa pesquisa, tendo como participantes os professores e professoras das áreas distintas às das licenciaturas, com o objetivo de compreender como o processo de profissionalidade docente ocorre também com o profissional com tipos diferenciados de formação.

Com isso, reflete-se sobre as considerações de Morosini (2000), que compreende que o professor e a professora do ensino superior, no Brasil, não têm uma identidade única. Suas peculiaridades são complexas, bem como o ensino superior também é. Esse é dotado de universidades públicas e privadas, institutos, faculdades integradas, centros universitários, que estão espalhados em cinco regiões, num país com diferentes características étnicas, econômicas e sociais. Baseando-se nessa realidade, pode-se considerar que a formação de professores e professoras para o ensino superior ocorre de forma indireta.

Conforme o art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para lecionar no ensino superior o professor necessita de nível de pós-graduação,

prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Todavia, existem programas de pós-graduação que não incluem em seu plano disciplinas sobre a docência no ensino superior e, quando o fazem, é oferecida a disciplina de Metodologia do Ensino Superior com carga horária máxima de 60 horas. Embora os conhecimentos específicos dessa disciplina sejam indispensáveis, não são suficientes na formação para a prática docente (ANASTASIOU, 2009).

Segundo Almeida e Pimenta (2009), está posta uma contradição no que tange ao ensino na escola básica e ao ensino superior. Do professor e da professora de escola básica, são exigidas horas de complementação pedagógica e diversos outros aprendizados; já do professor e professora do ensino superior, aquele que forma o formador e a formadora, não é exigida a devida preparação para o ensino. Talvez a instituição desse pensamento se dê por conta da máxima de que “quem sabe, sabe automaticamente ensinar”. Essa ideia, para Severino (2009, p. 129) se expressa como um fator relevante para o desprestígio do professor e da professora do ensino superior, oriundo da despreocupação com a formação para o exercício da profissão. Cunha (2009) se utiliza da mesma máxima para justificar o recrutamento dos professores e professoras do ensino superior. Mas, a condição acadêmica se vê desvalorizada a partir da premissa de que, para ensinar, é necessário apenas ter dom. Partindo desse pressuposto, a formação científica para a docência se tornaria dispensável.

Pimenta e Anastasiou (2005) consideram que, quando o professor e a professora do ensino superior obtiveram sua graduação na área da educação, entraram em contato com discussões de cunho teórico e prático, atinentes ao ensino e à aprendizagem, mesmo que direcionados a outra faixa etária e com diferentes objetivos de formação, ou seja, mesmo os graduados em licenciaturas, tiveram seus conhecimentos constituídos distante do âmbito superior do ensino, pois, como no caso da pedagogia, o foco principal é a criança (CUNHA, 2009). Por essa razão é que essa pesquisa foi pensada.

Compreender a constituição e o desenvolvimento da profissionalidade docente; considerar a docência como um trabalho, analisar de forma crítica e contextualizada a docência universitária na atualidade, compreender como os professores e as professoras universitários transitam pela profissão e enfrentam seus dilemas, contradições e desafios são, de fato, as motivações desse trabalho.

Em tempos turbulentos em termos políticos e econômicos como os atuais¹, empenhar-se na compreensão do processo de constituição da profissionalidade docente, com a finalidade de contribuir para um ensino superior justo, democrático e humanitário, é tão motivador quanto essencial.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Além dos elementos pré e pós-textuais, essa dissertação é composta por outras seis seções primárias, 17 seções secundárias e 18 seções terciárias entre outras alíneas e itens. O Organograma 1 apresenta uma síntese dessas seções, indicando as primárias em azul, as secundárias em laranja e as terciárias em cinza. A primeira seção, Antelóquio, apresenta o trabalho e traz em sua primeira subseção as bases fundantes dessa pesquisa: o problema, os objetivos e as justificativas. A segunda subseção é a presente, que tem por objetivo apresentar a estrutura dessa pesquisa.

A segunda seção desse trabalho trata da Revisão literária. São apresentadas nela as considerações dos autores e autoras escolhidos para fundamentação teórica do trabalho e está subdividida em duas partes: O Ensino Superior no Brasil e A docência no Ensino Superior. A primeira, subdivida em duas partes, faz, em sua primeira parte, uma contextualização histórica do Ensino Superior desde o seu surgimento, e discorre acerca do Ensino Superior atualmente na segunda parte. A outra, disserta sobre os saberes docentes, os saberes docentes do docente do Ensino Superior, a profissionalidade docente e a formação de professores e professoras para o Ensino Superior.

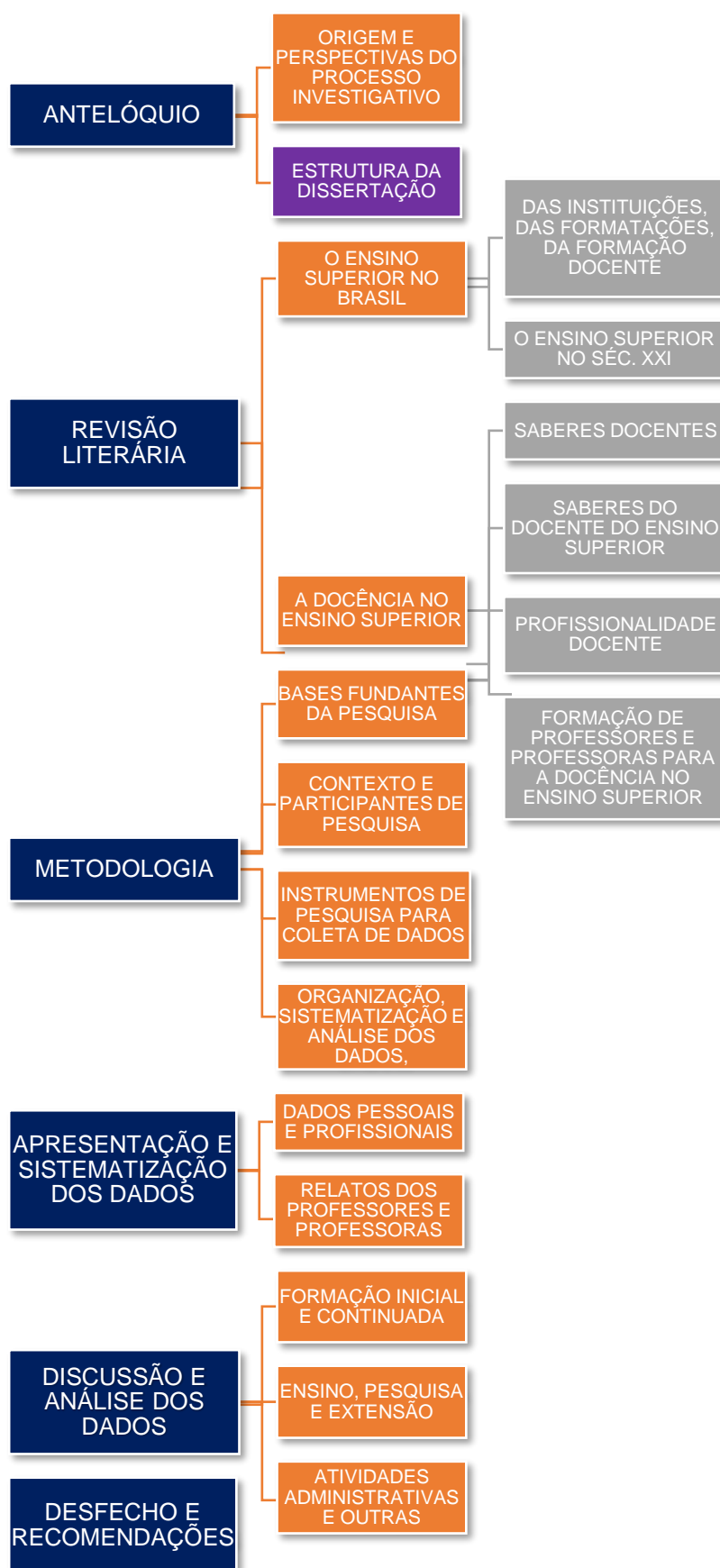
¹ Do ponto de vista econômico, seu marco recessivo inicia-se em 2014, com o início da queda do PIB. No final do ano, o PIB que era 3,2% baixou para - 0,7, caindo gradativamente até chegar em - 4,5% no segundo trimestre de 2016. Ainda em 2016, iniciou uma lenta recuperação, subindo para 1,3% em 2017, e para 2,0% em 2018. Em 2019, cai novamente até chegar em -3,4%, em 2020 (IBGE). Do ponto de vista político, houve um questionamento ao sistema político desde a cena relacionada a redemocratização, que ocasionou na interrupção de um mandato presidencial (em 2016) e nas três trocas de coalizões governamentais entre 2015 a 2019, além uma acirrada disputa entre poderes, caracterizada por Pinto et al (2017) como a crise da relação do bloco de poder e o Estado, deslocando o centro do poder para setores da burocracia não eleita e a mídia. Além dessas situações que contribuem negativamente com a crise brasileira política e econômica, a atual gestão minimiza a pandemia Covid-19, colocando a vida dos brasileiros em risco.

A terceira seção dessa dissertação apresenta a metodologia utilizada no presente trabalho. Está subdivida em quatro partes: bases fundantes da pesquisa, contexto e participantes da pesquisa, instrumentos de pesquisa para coleta de dados e, por fim, organização, sistematização e análise dos dados.

A quarta e quinta seção tratam da Apresentação dos dados e da Discussão e análise dos dados respectivamente. Essa última está subdividida conforme as dimensões apresentadas no questionário, os objetivos elaborados e as categorias levantadas por meio da análise de conteúdo, efetuada com a utilização do método selecionado. Intitulam-se, as subseções: Formação Inicial e Continuada; Ensino, Pesquisa e Extensão; Atividades Administrativas e outras.

A última e sexta seção apresenta o Desfecho e as recomendações. No final desse trabalho, apresenta-se os elementos pós-textuais: referências bibliográficas e apêndices.

Organograma 1 – Estrutura da dissertação



Fonte: elaborado pela autora com base na estrutura da dissertação, 2020.

2 REVISÃO LITERÁRIA

Nesta seção, que objetiva levantar fundamentações teóricas por meio de uma revisão literária, se discorrerá acerca de temas pertinentes à presente pesquisa, no intuito de contribuir com a compreensão das respostas e conclusão dos objetivos aqui propostos. Existem, atualmente, muitas pesquisas sobre a educação no Brasil e fora dele, voltadas para a docência no Ensino Superior e para a profissionalidade docente e seus constituintes. Suas contribuições estarão presentes nessa pesquisa, subdividas em três subseções: a primeira delas consiste em uma contextualização sobre o ensino superior no Brasil, desde sua gênese até os dias atuais. A segunda subseção, discorrerá sobre a docência no Ensino Superior e seus processos e, na terceira subseção, pretende-se tratar de aspectos sociopolíticos da docência universitária no contexto atual.

2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Esta primeira subseção tratará de uma breve contextualização histórica do Ensino Superior no Brasil: do surgimento até os dias atuais. Está organizada dessa forma a fim de suscitar uma reflexão sobre o quão influentes são os fatores históricos no contexto educacional contemporâneo. Alguns autores como Cunha (2007), Martins (2002), Martins Filho (1987), Teixeira (1969), Pimenta (2012), Sampaio (1999) e Cardoso e Sampaio (1994) vêm contribuir com o debate, trazendo o que, por meio de suas pesquisas, concluíram sobre a trajetória de construção e constituição do Ensino Superior no Brasil.

2.1.1 Das instituições, das formatações, da formação docente

Para contextualizar historicamente o ensino superior no Brasil, é importante ressaltar quão tardia foi a sua emergência. Em 1538, foi fundada a primeira universidade no continente americano. Estava ela localizada em São Domingos, ilha pertencente ao Novo Mundo que Cristóvão Colombo há alguns anos havia explorado. Em 1553, no México, foi inaugurada a segunda universidade da América, que continha as faculdades de Filosofia, Direito e Teologia e Medicina (essa, anos

mais tarde). Algum tempo depois vieram as universidades de São Marcos, São Felipe e Córdoba, localizadas no Peru, no Chile e na Argentina respectivamente. Quando o Brasil se tornou independente, havia aproximadamente 30 universidades na América. Nenhuma no Brasil, o que, para alguns estudiosos, repercute até os dias atuais (CUNHA, 2007).

Os padres da Companhia de Jesus aqui chegaram em 1540, para cumprir a missão de converter os indígenas e dar apoio religioso aos colonos. Os estabelecimentos de ensino dos jesuítas previam um currículo com dois graus: os *studia inferiora* e *studia superiora* que correspondiam ao ensino básico e superior, respectivamente, e assim se decorreu até o Brasil Imperial. Apenas com a chegada da família portuguesa, em 1808, que a formação do núcleo de ensino superior teve início. Dentre essas, estavam as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador e no Rio de Janeiro e a Academia da Guarda Marinha, localizada também no Rio de Janeiro. Anos após, foi fundada a Academia Real Militar e, em 1824, o curso de Agricultura e a Real Academia de Pintura e Escultura. De todo modo, o desenvolvimento do ensino superior se voltou para a formação profissional, controlada pelo Estado, concordando assim com o modelo da reforma Pombalina de Portugal, com o intuito de alavancar o ensino que, historicamente, estava atrasado, levando em consideração outras instalações europeias na América (CUNHA, 2007).

O ensino superior no Brasil desenvolveu-se paulatinamente. Até 1889, ano de proclamação da república, mantinha-se no padrão liberal de formação profissional, oferecendo separadamente o ensino por meio de faculdades. Tinha como objetivo certificar através de um diploma que viabilizava a ocupação de cargos privilegiados em/para um mercado de trabalho restrito que visava garantir prestígio social. Dos investimentos do governo, dependia a expansão do ensino superior que se delimitava em profissões liberais (MARTINS, 2002). A constituição da República de 1891 legalizou a criação de estabelecimentos de ensino superior pelas iniciativas privadas, oriundas da elite e dos confessionais católicos. Conforme Teixeira (1969), os cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica foram criados, em São Paulo, após esse período.

Partindo disso, o debate acerca das universidades e sua criação não se transcorria mais às questões de controle, mas sim nas funções sociais da mesma:

a ciência e a pesquisa. Foi por conta desse anseio que o governo propôs uma reforma educacional, onde as universidades seriam finalmente regulamentadas. Embora a Reforma Francisco Campos, assim chamada em homenagem ao primeiro Ministro da Educação do Brasil, apresentasse mudanças e fosse considerada inovadora, deixava de atender os princípios defendidos pelos movimentos, como permitir o funcionamento de instituições isoladas e dar o ensino superior exclusivamente ao setor público (MARTINS, 2002).

A educação foi bastante disputada pelo catolicismo e pelas lideranças laicas no período de 1931 a 1945. Para que a Igreja apoiasse o novo regime, o governo ofereceu a implementação da disciplina de ensino religioso no ciclo básico. Mesmo o fato tendo ocorrido, a Igreja Católica decidiu criar suas próprias instituições universitárias na próxima década. Esse próximo período, de 1945 a 1968, foi marcado pela luta estudantil, pela defesa do ensino público e da eliminação do setor privado (pelos professores e professoras). Em 1964, o movimento estudantil foi dizimado pelo regime militar, que manteve as universidades públicas sob vigilância, já que eram elas consideradas espaços de insubordinação. Em decorrência disso, houve grande expansão do setor privado (MARTINS FILHO, 1987).

Conforme Pimenta e Anastasiou (2005), durante a ditadura militar se configura uma estagnação nos processos relativos à formação na graduação. Os professores e professoras não tinham oportunidades de reflexão sobre sua prática. O ensino era voltado à transmissão de conhecimento, ou seja, na mera reprodução de saberes tidos como únicos, sem criticidade sobre a realidade social, cultural, econômica e científica.

Durante os governos militares que sucederam o Golpe Militar no Brasil em 1964, emergiu um projeto desenvolvimentista autoritário. Embora o sistema de ensino superior público tenha se expandido, as matrículas não aumentavam, o que mobilizou com intensidade os movimentos estudantis. Esses movimentos criticavam a funcionabilidade do ensino, com enfoque na ausência de pesquisa. Por conta disso, os governos militares instauraram reformas, a fim de suprir as necessidades desenvolvimentistas do Brasil. Em 1968, ocorreu a Reforma Universitária que teve como objetivo profissionalizar a academia e institucionalizar a pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), impulsionar o âmbito científico e tecnológico do país, alterando o até então padrão tradicional, baseado nas “faculdades isoladas, nas

cátedras vitalícias e na ausência de pesquisa nas universidades existentes. Esta reforma propôs uma estrutura moderna, definindo a universidade como o modelo preferencial para a expansão do sistema de ensino superior, tendo por função o ensino, a pesquisa e a extensão.” (NEVES; MARTINS, 2016, p. 97).

No que se refere à produção acadêmica, foram estas impulsionadas, no âmbito educacional, após a criação dos cursos de pós-graduação. Algumas pesquisas, notadamente, com enfoque marxista e gramsciano, analisavam problemas educacionais então vigentes, se constituindo enquanto espaço de resistência à ditadura militar. Esses programas foram fundamentais para as análises críticas voltadas à educação, enfatizando sua importância na democratização da sociedade por meio das primeiras teses e dissertações oriundas de vários campos como: sociologia, antropologia, filosofia, economia e a pedagogia. A partir daí, estava aberto o espaço para discussão acerca da educação (PIMENTA, 2012).

Em meados de 1980, com a volta das eleições diretas, os governos eleitos implementaram em seus programas educacionais as contribuições trazidas pelas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Essas, fomentaram novas propostas curriculares viabilizadas pelas Secretarias de Educação, através de legislações estaduais e práticas escolares. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/BRASIL, 1996), a formação de professores entrou em evidência, mas contemplando apenas as séries iniciais. Para suprir essa demanda, foram criados os Institutos Superiores de Educação (ISE), em vez de apoiar-se nas pesquisas que vinham sendo realizadas pelos governos estaduais e pelas universidades, que ressaltavam a importância de outras e na realização da formação. Os espaços dos ISE eram fora da universidade e não desenvolviam pesquisa, somente ensino. Essa prática comprometeria, então, a formação do professor e da professora, bem como da sua identidade (PIMENTA, 2012).

A constituição de 1988 apresentou várias intervenientes relativas ao ensino superior. Conforme Saviani (2010, p. 10), “consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único”. Por conta disso, as instituições de ensino superior públicas, por meio de seus dirigentes, professores e professoras, continuaram reivindicando uma dotação orçamentária que favorecesse o exercício pleno da

autonomia. Com a representação dos alunos, alunas e da sociedade, continuaram reivindicando vagas nas universidades públicas (SAVIANI, 2010).

Aliar o ensino à pesquisa elevou os custos do ensino público e abriu espaço para atender a demanda, o que acabou por restringir a capacidade de expansão (SAMPAIO, 1999). De acordo com Cardoso e Sampaio (1994), em alguns dos estudos da década de 90, 12% dos alunos matriculados em instituições privadas de ensino superior eram de famílias com renda até 6 salários mínimos contra 11% em instituições públicas. Em ambos os setores, a incidência de estudantes provindos de família com renda acima de 10 salários mínimos ultrapassa 60%. Esse dado dessacralizou a afirmativa de que a instituição pública era/é para os menos favorecidos. Logo, existir um número expressivo de alunos no nível superior oriundos de camadas intermediárias de renda, apenas ressalta a desigualdade em relação às oportunidades de acesso ao ensino superior em ambos os setores. Outro fator que assume bastante relevância, é que essa desigualdade não se dá por falta de vagas ou de reforma do ensino superior público ou privado, mas também por problemas sociais e deficiências do ensino fundamental, entre outras razões.

Em 1993, foi realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos, onde o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi aprovado. Esse plano seria implementado, conforme o então Ministro da Educação Murílio Avellar Hingel, com recursos constitucionais e outros, como o do Banco Mundial. O plano tratava de aumento salarial dos professores e professoras em nível nacional. A contribuição da movimentação dos sindicatos nos anos de 1980, contribuiu para que a indissociabilidade entre formação e condições de trabalho fosse realocada à esfera nacional e discutida pela primeira vez em anos. A partir de então, questões sobre profissionalização e desenvolvimento profissional dos professores e professoras foram entrando nas discussões. Entretanto, o governo seguinte passou a normatizar a formação inicial de professores e, com isso, aboliu de suas propostas e políticas a pauta sobre a valorização profissional (os salários e as condições de trabalho) (PIMENTA, 2012).

2.1.2 O Ensino Superior no século XXI

Dando sequência às considerações acerca do ensino superior e de sua expansão, na década de 90, de modo proporcionalmente maior para o setor privado, ela continuou. Conforme Santos (2003), o direito à educação sofreu um forte desgaste com a transformação da universidade em um serviço acessível. Isso ocorreu não pelos meios esperados, não pelo exercício pleno da cidadania, mas por meio do consumo. Assim, mediante pagamento, os/as estudantes se tornaram cidadãos consumidores, a partir do extermínio da gratuidade do ensino e da substituição de bolsas por empréstimos. O autor discorre sobre esse tema abrangendo o ensino superior no mundo todo. Porém, em relação ao Brasil, questiona a qualidade da cidadania, abordando o problema que tem sido o ingresso dos filhos das classes mais altas no ensino gratuito, conforme anteriormente citado, enquanto as universidades particulares são tomadas pelos que tem menos condições de se prepararem para o processo de ingresso das instituições públicas.

Aliadas à extensão do Ensino Superior, algumas políticas públicas voltadas à democratização do acesso foram estabelecidas. Entre essas estava: o sistema de cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). O sistema de cotas, adotado apenas por algumas instituições de ensino superior a partir do início nos anos 2000, progrediu em 2012, quando foi sancionada a Lei nº 12.711, que estabelecia: a reserva de no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas a estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas integralmente; a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas a estudantes provindos de famílias com renda igual ou inferior à um salário mínimo e meio per capita; a reserva de vagas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

O Prouni, programa lançado no primeiro semestre de 2004, regulamentado pela Lei nº 11.096, concedeu bolsas de estudo integrais e parciais de 50% (cinquenta por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) a estudantes dos cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior. Para concorrer à bolsa integral de estudos, concedida somente a brasileiros, a renda familiar per capita não poderia exceder o valor de até 1 (um) e $\frac{1}{2}$ (meio) salário-mínimo. Para concorrer às parciais, o valor da renda per capita não poderia exceder 3 (três) salários-mínimos.

A bolsa de estudos poderia ser destinada a: estudantes que cursaram o ensino médio em escola da rede pública; portadores de deficiência; e professores e professoras da rede pública de ensino (BRASIL, 2005).

O Fies, um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Lei nº 10.260, vinculado ao Ministério da Educação, é destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos. O financiamento pode financiar os estudos em nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, a depender da avaliação dos cursos. Para obter o financiamento, é exigido do estudante que tenha renda familiar mensal bruta de até 3 (três) salários-mínimos per capita, e que tenha obtido uma pontuação mínima no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2001).

Essas políticas de ação afirmativa representam um grande esforço para as lutas dos movimentos estudantis e sociais no combate ao elitismo social da universidade pública. Segundo Santos (2003), o debate tem enfrentado muita resistência, principalmente entre a “democratização do acesso e a meritocracia, mas também em temas novos, como o do método da reserva de vagas e as dificuldades em aplicar o critério racial numa sociedade altamente miscigenada” (SANTOS, 2003, p. 52).

Essas políticas educacionais são fundamentais nos debates acerca do ensino superior no Brasil nos últimos 20 anos nesse início de século. Todavia, se antes os temas recorrentes eram em torno do Prouni, do Fies e do sistema de cotas, atualmente, fala-se sobre outros programas. O principal deles que afeta diretamente o Ensino Superior no Brasil é o Future-se.

Conforme Leher (2020), uma das bases do programa está fundamentada na crença de que as empresas anseiam por inovação e disponibilizarão recursos às universidades. A primeira versão do Future-se (que está, atualmente, na terceira), pretende induzir mudanças organizacionais necessárias com a finalidade de transformá-las em universidades empreendedoras - organizações sociais (OSs), contratos de gestão, fundos de investimentos subordinados às OSs, sociedades de propósito específico etc. Isso não mudou nas outras versões. Com a redução orçamentária das universidades federais, resultado da Emenda Constitucional no 95/2016, seriam as “ex-beneficiadas” impelidas a economicamente “empreender”

negócios em áreas atraentes para o capital, tirando a prioridade dos projetos de extensão, as humanidades, as ciências básicas e a assistência estudantil.

Ao mesmo tempo em que divulgou o Future-se 2, o atual governo enviou uma proposta orçamentária ao Congresso que reduz pela metade o orçamento do CNPq e da Capes, destinados às universidades, em 2020. Juntamente com essas providências, medidas desfavoráveis à autonomia foram efetivadas, como a PEC nº 186/2019 que revoga os fundos que asseguram os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), a principal fonte de recursos de pesquisa para o CNPq (LEHER, 2020).

2.2 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Essa seção está subdividida em quatro partes. Partindo das contribuições das análises de Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (1987), serão abordadas as especificidades dos saberes docentes na primeira parte dessa seção, acrescidos dos específicos à docência no Ensino Superior. Na segunda parte, será abordado o tema formação do professor e da professora para o Ensino Superior. Com a finalidade de corroborar com esse debate, contemplaremos as obras de Severino (2009), Cunha (2009), Almeida e Pimenta (2009), Pimenta e Anastasiou (2005), Anastasiou (2009) e Morosini (2000). Na terceira parte, serão abordados, com a contribuição de Gorzoni e Davis (2007), Contreras (2012), Roldão (2005), Bazzo (2007) e Sacristán (1995) aspectos constituintes da profissionalidade docente, conceito de grande relevância nessa pesquisa. Na quarta e última parte, Cunha (2009) e Severino (2009) discorrem acerca das atribuições do professor e da professora do Ensino Superior. Essa parte, bem como as outras, estão dispostas de maneira a auxiliar na compreensão da trajetória do professor e da professora no Ensino superior, desde sua formação até as atividades que exerce constantemente.

2.2.1 Saberes docentes

Para iniciar essa seção, primordialmente, tem-se a necessidade de ressaltar a relação intrínseca existente entre docência e didática. A docência compreende o processo assumido pelo professor ao se tornar tal; a didática diz respeito ao

conhecimento e seu domínio, nos âmbitos investigativo, disciplinar e profissional, abrangendo o processo de ensino-aprendizagem, relativo ao conhecimento com vistas a formação do indivíduo cognoscente, seja ele qualquer das partes desta relação (professor ou aluno). Sob outra perspectiva, a didática é responsável por mediar o liame entre teorias, conceitos e procedimentos nos contextos de ensino e aprendizagem entre professores e alunos. Isto posto, compreende-se que da didática provém saberes indispensáveis para formação e prática docente, sendo ela um campo voltado à produção de conhecimento para o ensino, causa de estar alocada enquanto disciplina nos cursos de licenciatura, responsáveis estes pela formação de professores (CRUZ, 2017).

O ato de ensinar, ainda segunda a autora, demanda uma série de saberes no âmbito teórico, científico e pedagógico. Na prática docente, existem fatores que podem ser indispensáveis durante o processo, como a forma que o professor desenvolve suas práticas educativas e no que se embasou para o feito; seus meios de articular os diferentes saberes no intuito de ensinar e suas atitudes mediante o inesperado ou desconhecido. Considerando as discussões estruturadas até os dias de hoje sobre o desenvolvimento profissional do professor e da professora, pode-se validar a premissa de que, para ensinar, o docente precisa dominar o seu conteúdo. Todavia, não é somente nisso em que se baseia a docência. Embora seja essa uma característica substancial, a metodização do conhecimento também é e se salienta em vários saberes que representam a didática (CRUZ, 2017).

Corroborando com essas afirmativas, Tardif (2002) discorre sobre a prática docente enquanto prática profissional e afirma que o conhecimento se constrói coletivamente, decorrendo das práticas sociais. O saber docente é diverso, plural e temporal e é inconcludente dissociá-lo do trabalho dos professores. Desses saberes, quatro são descritos por Tardif (2002, grifos nossos) em um quadro tipológico: os **saberes da formação profissional**, compreendido como os saberes sustentados pela ideologia pedagógica e pela ciência da educação, transmitidos pelas instituições de ensino; os **saberes disciplinares**, estes equivalentes aos variados campos de conhecimento apresentados pelas instituições universitárias em forma de disciplina; os **saberes curriculares**, correspondentes aos conteúdos e métodos utilizados pelos professores, organizados pela instituição, a partir das

demandas sociais; e, por fim, os **saberes experienciais**, cuja constituição provém da experiência coletiva dos docentes, relacionadas ao saber ser e saber fazer.

Para Gauthier (1998, grifos nossos), o ensino também é composto de vários saberes, que constituem um reservatório onde o professor se abastece a fim de resolver possíveis especificidades provenientes do trabalho. Esses saberes se elencam em: **disciplinares**, correspondentes ao conhecimento produzido não pelo professor, mas por pesquisadores que vieram antes dele e que hoje lhe dão suporte; **curriculares**, relacionados à forma como a escola e as demais instituições envolvidas no processo educativo selecionam e organizam os conteúdos das disciplinas; **das ciências da educação**, que compreendem os saberes que envolvem questões profissionais específicas, desconhecidas pelos demais membros da comunidade em geral e de fundamental importância, pois serve como pano de fundo para as relações escolares; **da tradição pedagógica**, esses correspondentes às noções preconcebidas do que representa a escola e o ato de ensinar, pois, marcado pela tradição, esse conhecimento poderá apresentar fragilidades validadas ou não pelo saber experiencial e o da ação pedagógica; os **experienciais**, que de acordo com o nome, são os saberes ligados à experiência e os **da ação pedagógica**, defendidos pelo autor enquanto o saber que deve ser explicitado por meio de pesquisas, pois é indissociável da profissionalização do ensino, tendo em vista que contribui com a constituição dos fundamentos da identidade profissional do professor. Ao apresentar os saberes supracitados, Gauthier (1998) aponta duas dimensões: uma epistemológica, no que se refere à natureza deles; e outra política, no que diz respeito ao êxito de um grupo social, ao delimitar um território que apresente o saber peculiar à determinada profissão.

Shulman (1987, grifos meus) também discorre acerca dos conhecimentos dos professores. Ele os categoriza fazendo uma analogia com subtítulos de uma enciclopédia, no caso de ser necessário elencar elementos indispensáveis para a compreensão desses conhecimentos. O autor afirma que, dentre os esses, estariam: **o conhecimento sobre o conteúdo**; **os conhecimentos pedagógicos gerais**, especialmente os relacionados aos princípios e estratégias de gestão e organização da sala de aula; **o conhecimento curricular**, que trata das “ferramentas”, ou seja, dos matérias e programas utilizados pelos professores no ofício de ensinar; o **conhecimento pedagógico do conteúdo**, a fusão perfeita

entre conteúdo e pedagogia, que é um fenômeno exclusivo dos professores, pois se refere à forma subjetiva de entendimento do seu exercício profissional; **os conhecimentos relacionados aos alunos e suas características**; **o conhecimento dos contextos educacionais**, desde o funcionamento do grupo por sala de aula, do governo e dos financiamentos escolares, das comunidades e culturas; e, por fim, **o conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos**.

Para maior compreensão das disposições supracitadas, visualizemos um quadro dos saberes docentes:

Quadro 1 – Saberes docentes segundo Tardif, Gauthier e Shulman

Saberes docentes		
Tardif (2002)	Gauthier (1998)	Shulman (1987)
Disciplinares	Disciplinares	Conteúdo
		Pedagógicos gerais
Da formação profissional	Das ciências da educação	Curriculares
		Pedagógico do conteúdo
Curriculares	Curriculares	Relacionados aos alunos e suas características
		Dos contextos educacionais
Experienciais	Da tradição pedagógica	Dos fins, propósitos e valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos

Fonte: elaborado pela autora com base em: Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (1987), 2020.

Ao comparar os saberes elencados pelos autores supracitados (Tardif, 2002; Gauthier, 1998; Shulman, 1987) é possível perceber que em três dos conhecimentos os autores convergem: nos saberes que devem ser ensinados ou disciplinares; nos saberes curriculares; e nos saberes relacionados ao conhecimento da pedagogia ou das ciências da educação. Ainda que, referente a esse último, estejam diferentemente dispostos pelos autores, como: conhecimentos

pedagógicos gerais para Shulman (1987), das ciências da educação para Gauthier (1998) e de formação profissional para Tardif (2002).

2.2.2 Saberes do docente do Ensino Superior

Conforme visto na seção anterior, vários autores compartilham da ideia de que o professor e a professora, enquanto profissionais, necessitam de saberes específicos para o exercício da docência. Cunha (2010) acrescenta que conhecimentos próprios são indispensáveis em qualquer profissão e que a legitimação desses se dá por meio de reconhecimento social. Para tanto, é necessária uma base de conhecimentos para legitimar a docência enquanto profissão.

Segundo Cunha (2000), a profissão docente é constituída de saberes que demandam conhecimento, compreensão e consciência, de onde emerge a reflexibilidade acerca da profissão junto a uma concepção mais emancipatória da profissão. Bolzan e Isaia (2006) chamam de professoralidade esse processo composto pelo domínio dos conhecimentos, saberes e procederes de alguma profissão, aliados à sensibilidade no âmbito pessoal e profissional e à reflexão como parte integrante do processo de formação, ou seja, o processo de ensinar, aprender e se desenvolver profissionalmente.

O exercício profissional do professor do ensino superior está ligado ao ato de propiciar o acesso ao conhecimento científico para o aluno e aluna e deste para o futuro profissional. Essa transposição didática, como se referem as autoras, demanda um domínio que envolve vários tipos de conhecimentos, como o de sua área, os pedagógicos e os do campo profissional (BOLZAN; ISAIA, 2006).

No caso do ensino superior, Lacerda (2016) considera que, por serem muitas as exigências normativas e pedagógicas, deve ser ainda maior o empreendimento em relação ao tempo e à formação. Além disso, ainda existe a pesquisa, componente importante da profissionalidade do docente do ensino superior. Para Roldão (2005), além das atribuições específicas da docência, ao professor e a professora do ensino superior são conferidas as incumbências da pesquisa e esse fator é o que difere o professor e a professora do ensino superior dos demais.

Na construção da profissionalidade do docente do ensino superior, seria importante, de acordo com Junges e Behrens (2016), que os saberes relacionados à docência se desenvolvam juntamente com os relacionados à pesquisa. Assim, o professor e a professora poderiam estudar e pesquisa com o intuito de produzir conhecimentos gerais e sobre seu próprio exercício profissional. Além disso, ao fazer pesquisa, também estaria ensinando os alunos, ao transformá-las em matéria de ensino. Segundo as autoras, o que se espera é que a habilidade de pesquisar e a de ensinar não excluam uma à outra, mas que se potencializem, destacando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a importância do conhecimento pedagógico nesse nível de ensino (JUNGES; BEHRENS, 2016).

Lacerda (2016) também considera, de acordo com suas pesquisas, que a profissão docente, em seu exercício, demanda saberes específicos. Para a autora, esses saberes provêm de um percurso, composto pelos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional e se desenvolvem por meio da troca de experiências entre os envolvidos em sua prática pedagógica. A profissionalidade docente é estabelecida de diversas formas: a partir da reflexão sobre as crenças do profissional e da mobilização de seus saberes específicos e didáticos.

Partindo desse pressuposto, conforme Junges e Behrens (2016, p. 2018), entende-se que, na construção da profissionalidade docente, o profissional embasa-se nos saberes construídos “no chão da escola” ou, nesse caso, “no chão da universidade”, se desenvolvendo enquanto profissional. Sendo assim, como não existe uma formação específica prévia para o ingresso do/da profissional como docente no Ensino Superior, “entende-se que a formação pedagógica num processo continuado é um meio imprescindível para a construção da profissionalidade docente e de seu desenvolvimento profissional”.

2.2.3 Profissionalidade docente

O Glossário do Ensino Superior descreve a profissionalidade docente a partir do conceito de profissionalidade que, conforme um dicionário, pode significar tanto a possibilidade de uma profissão, quanto a condição daquilo que se toma. Subentende-se, a partir daí, que o conceito atribuído à profissionalidade docente, “é entendido como expressão da atuação dos professores na prática”. Se refere,

portanto, àquilo que é inerente à ação docente: a soma daquilo que é necessário no exercício da profissão de professor e professora. Por ser uma definição complexa, deve ser considerada conforme a conjuntura, ou seja, de acordo com a realidade social e o momento histórico, se encontrando, então, em constante elaboração (MOROSINI, 2006)

A constituição dessa profissionalidade, por conseguinte, é a construção do próprio caminho de desenvolvimento profissional e integral, sendo, portanto, uma trajetória pessoal na busca em si mesmo e nas experiências alheias. Gorzoni e Davis (2017) fazem uma contextualização acerca dos conceitos de profissionalidade docente conforme alguns autores. Para as autoras, essa terminologia está relacionada às características da prática profissional; à probidade do exercício da profissão docente; à estruturação das faculdades profissionais no que tange às habilidades e competências; aos constituintes da identidade docente; à totalidade em termos sociais e pessoais do professor e ao seu compromisso ético e político individual ou com a comunidade.

Contreras (2012) pondera a ligação proeminente entre a profissão docente e as condições sociopolíticas, tendo em vista a importância cultural e social da educação escolar. A profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções, princípios regulamentadores no exercício da profissão e ao desenvolvimento do escopo almejável do processo docente, sintetizando os meios que tem o professor de vivenciar concretamente o trabalho. Os valores profissionais provêm da interpretação do professor em relação as finalidades do ensino.

Existem, ainda, elencadas por Contreras (2012), algumas dimensões possíveis acerca da profissionalidade: a responsabilidade moral e ética, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Acerca da responsabilidade moral e ética da profissão, pode-se estabelecer relação com o comprometimento por parte do professor no que diz respeito ao compromisso com o desenvolvimento e ao reconhecimento do valor do aluno, bem como de suas subjetividades. O compromisso com a comunidade relaciona-se com a mediação entre a demanda social e a intermediação de conflitos e questões sociopolíticas intervenientes no ato de ensinar. A profissão docente é de responsabilidade pública e, para tanto, se constitui visando o bem comum, de forma partilhada, e não remota. A competência profissional refere-se àquilo que se utilizará na construção do

conhecimento, das habilidades e técnicas, a fim de desenvolver, analisar e refletir sobre a prática docente com condições plenas de intervenção.

Dentre as maiores fragilidades elencadas está o saber específico. De acordo com Roldão (2005) pensar no professor como um detentor de conhecimento, cujo qual somente ele é capaz de dominar, está para além da realidade. É plausível entendê-lo como um mediador de conhecimento, ou seja, aquele leva aos outros os seus saberes. O ato de ensinar vai além dos saberes conteudinais e corroborar com essa ideia seria acreditar que o docente tem um papel importante entre o saber e o aluno por orientá-lo, contribuindo para que o aluno se aproprie do saber. Para a autora, esse ato é incumbência inerente ao professor e seu estatuto de profissionalidade.

Existem duas perspectivas distintas no que toca aos processos de formação docente: a primeira, voltada ao ensino metodológico com vistas em elevar índices institucionais e a segunda, embasada na autonomia e suscetível aos aspectos sócio-históricos de constituição individual por meio das trocas de experiência, levando à edificação do conhecimento e buscando a função social do ensino. Esse trabalho se pauta nesta, corroborando para que a metodologia do ensino esteja atrelada aos seus conteúdos, mas também que seja congruente com a afirmativa de que forma e conteúdo são concernentes (BAZZO, 2007).

Partindo desse pressuposto, seria interessante propiciar espaços de discussão sobre a constituição da profissionalidade dos professores de ensino superior, pois a formação, bem como sua continuação, possibilitaria uma contribuição essencial na realidade social onde a mesma estaria inserida, que requer uma problematização acerca dos saberes específicos do campo de atuação profissional e dos saberes específicos inerentes à prática docente.

Frente a isso, a preocupação com os constituintes da profissionalidade, bem como com os processos de formação continuada, não estão somente atrelados à prática docente em si, tampouco com o professor e a professora em sua totalidade. Também é de suma importância considerar aspectos como: a história das lutas dos educadores e demais profissionais por espaços de autonomia e poder frente ao Estado, as diferenças de prestígio social que determinadas profissões recebem e, mormente, a compreensão minuciosa do contexto em que se exerce o trabalho docente (SACRISTÁN, 1995).

Poderia se esperar então que o professor e a professora, percebendo o quão fundamental é o seu papel enquanto educadores ademais dos conteúdos técnicos e especificidades em alguma área, percebam também a importância das questões educacionais indissociáveis do processo de aprendizagem dos seus alunos e que, na mesma proporção com a qual se dedica às suas pesquisas na área original de formação, possa igualmente comprometer-se em perscrutar e aprofundar-se em novos e desafiantes meios de exercer e desenvolver o ensino. O exercício exímio da profissão, partindo dessa premissa, dar-se-ia conforme o profissional concomitantemente especializa-se em ambas as áreas pelas quais optou por atuar: “[...] a produção na área educacional com vistas ao domínio dos conhecimentos e técnicas necessárias à construção de sua profissionalidade docente e a pesquisa que garante a permanente atualização em seu campo específico.” (BAZZO, 2007, p.11).

No que se refere à formação docente, essa contemplaria a importância da formação ética dos alunos e alunas; da interação entre professores, professoras e estudantes e entre eles; do uso adequado das tecnologias que postas estão, atualmente, em favor do ensino. O bom professor seria, então, “aquele que, atento à complexidade das determinações que atravessam sua prática e ação social, pensa, organiza, constrói uma intervenção pedagógica que emancipe intelectual e eticamente seus alunos.” (BAZZO, 2007, p. 11).

Para tanto, o professor e a professora do ensino superior precisam de voz; precisa de espaço para compreender a subjetividade e a singularidade; precisa viabilizar a interação das diferentes partes do processo, ouvindo as dúvidas, superando conflitos, estabelecendo diálogo entre os indivíduos do processo educativo, sem desconsiderar o contexto social e as determinantes do cenário histórico e cultural. A profissionalidade se configura ao propiciar um posicionamento investigativo, ou seja, a busca de indícios tanto no âmbito individual quanto coletivo, bem como um vínculo dos professores e professoras com o espaço institucional, equivalente ao trabalho remunerado, que assegura as condições necessárias para esse trabalho: o envolvimento, o planejamento, a reflexão e a avaliação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

2.2.4 Formação de professores/as para a docência no Ensino Superior

Ao falar sobre a Lei de diretrizes e bases da educação, Morosini (2000, p. 12) declara que “a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio”. Ao passo que o professor e professora de outros níveis de ensino são devidamente apontados na legislação, no que se refere ao docente do ensino superior mantém-se a ideia de que os conhecimentos referentes à sua outra área de formação - distinta da docência – é de onde provém sua competência. Talvez seja essa a razão de a maioria dos professores e professora do ensino superior questionarem (quando não decididamente negarem) as discussões acerca da formação dos professores universitários, pois essa é entendida como certa (ZABALZA, 2003).

Zabalza (2003) aponta alguns dilemas no que tange à formação do docente do ensino superior, são eles: entre a formação para o desenvolvimento pessoal ou uma formação para a resolução das necessidades da instituição; entre a obrigatoriedade e a voluntariedade da formação; entre a formação intrínseca e a motivação pelo reconhecimento; entre a formação para a docência e a formação para a pesquisa; sobre a formação para tarefas de gestão, de relações externas etc.; entre a formação específica para os novos docentes ou para todos; entre a formação com o pessoal próprio ou alheio; entre formação fundamentada nos sujeitos e/ou em grupos ou unidade funcionais; entre iniciativas de formação a curto prazo ou a médio e longo prazo; entre outras.

Para Zabalza (2003), o grande desafio no que se refere à formação de docentes do ensino superior é ter uma orientação à parte de sua formação inicial e em transformá-los em profissionais da aprendizagem. O autor considera que é importante saber que antes do compromisso com a disciplina, ou seja, com os saberes específicos relacionado à sua área de atuação e com o ensino destes, o professor e professora do ensino superior têm um compromisso com os seus alunos e alunas. Por conta disso, deve se tornar um facilitador, propiciando aos alunos e alunas o acesso àquilo que tem a pretensão de ensinar. Daí o que o autor considera como dupla competência, já que o/a docente deve se comprometer com a competência científica, ou seja, aquilo que será ensinado, e com a competência

pedagógica, comprometendo-se, também, com a aprendizagem de seus estudantes.

A partir dessa reflexão, Zabalza (2003) aponta alguns aspectos que podem servir como pontos de referência no debate sobre a formação do docente do ensino superior. A primeira questão a ser considerada, segundo o autor, é a transformação da aprendizagem, em relação ao propósito do ensino e do que podem os professores contribuir nessa formação. Para o autor, a condução do processo de aprendizagem não pode se dar a partir de um conceito centrado apenas na reprodução de ideias ou apenas no incentivo de conseguirem bons resultados nas provas e, posteriormente, esquecerem o que aprenderam. É necessário aprimorar as estratégias de ensino, para que o aluno e a aluna possam aprender e, sobretudo, aprender continuamente.

O segundo aspecto a ser considerado é o da reflexão sobre a prática disciplinar a partir da compreensão dos/das estudantes. O autor considera que é fundamental ponderar, antecipadamente, como poderiam abordar melhor suas disciplinas, com que tipo de dificuldades podem os alunos e alunas se deparar e, que suporte lhes poderia ser útil. O terceiro aspecto do qual trata Zabalza (2003) se refere a ampliação dos conhecimentos que têm os/as docentes do ensino superior sobre a aprendizagem e o modo como ela ocorre. Segundo o autor, quanto mais se aprofunda em compreender como aprendem os alunos e alunas, melhores serão as condições para proporcioná-la.

Para Nóvoa (2017), na construção da profissionalidade, a formação se torna fundamental, e não somente no sentido de preparar os professores e professoras no ponto de vista pedagógico, técnico e científico. Para o autor, se a profissão não estiver fortalecida e sim fragilizada, não há uma boa formação de professores e professoras. Todavia, “também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa” (NÓVOA, 2017, p. 26).

3 METODOLOGIA

3.1 BASES FUNDANTES DA PESQUISA

O método é substancial e parte fundante da pesquisa. De acordo com Molon (2008), todas as partes do processo, como: a escolha do objeto, elaboração do problema, a definição dos instrumentos, possíveis intervenções no contexto prático, os meios utilizados no processo de investigação, a produção e obtenção dos dados, análises e reflexões são indispensáveis e peças-chave na produção de conhecimento. Para atender às questões levantadas por essa pesquisa, o processo metodológico desenvolver-se-á por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho sócio histórico, considerando a complexidade das relações indissociáveis entre sujeito e realidade, “[...] entre singular e coletivo, entre subjetivo e objetivo, entre biológico e histórico, entre cognitivo e afetivo, entre o social e cultural, a abordagem sócio histórica não elimina as diferenças e as especificidades de cada um.” (MOLON, 2008).

Conforme Bogdan e Biklen (2006), o significado que as pessoas conferem às coisas, que atribuem à sua vida, bem como suas perspectivas são fatores indispensáveis para o pesquisador e a pesquisadora qualitativos, ou seja, existe uma relação entre o/a participante da pesquisa e o objeto de estudo. Em uma pesquisa qualitativa, a pesquisadora ou o pesquisador assumem que o contexto implica significativamente no comportamento humano e, por essa razão, está presente no local de estudo. Essa abordagem de investigação presume que o que está relacionado com o meio não é trivial e deve ser examinado a fim de corroborar com o objetivo do estudo. O pesquisador da abordagem qualitativa deve compreender a estrutura das experiências dos participantes da pesquisa e daquilo que trazem consigo do mundo em que vivem e que apresentam diferentes essências de acordo com suas diferenças (BOGDAN; BIKLEN, 2006).

Quanto ao tipo de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, já que Gil (2002) o considera o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo, onde as relações entre contexto e fenômeno são claramente percebidas, como supracitado. As características desse tipo de pesquisa são fundamentadas na identificação e exploração de possíveis fatores que influenciam

e são influenciados. Para Yin (2001), o estudo de caso nos permite compreender os fenômenos isolados, organizacionais, sociais e políticos. Por conta disso, é uma estratégia utilizada por várias áreas científicas, pois viabiliza, também, entender os fenômenos sociais mais complexos. Em suma, o estudo de caso propicia uma investigação a fim de preservar as características e significado da vida real, pois é escolhida quando se tem o objetivo de examinar eventos contemporâneos, sem a manipulação de eventos relevantes. O diferencial do estudo de caso está na sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências nas observações diretas e nas séries sistemáticas de perguntas, diferentemente do que disponibiliza o estudo histórico convencional (YIN, 2001).

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DE PESQUISA

O estudo será realizado num Curso de Pedagogia – de uma instituição universitária estadual, mais precisamente com os professores e professoras vinculados ao Departamento de Pedagogia. Atualmente, o corpo docente do Departamento de Pedagogia² da Universidade é formado por 29 professores. Desses, 20 professores são efetivos, 6 são professores substitutos e 3 professores pertencem a outros departamentos. Participarão da pesquisa os professores do departamento que manifestarem concordância com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE exigido pelo comitê de ética em pesquisa. Ver APÊNDICE B.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA PARA COLETA DE DADOS

A qualidade dos resultados em uma pesquisa está relativamente ligada com a forma que foram eles obtidos. Para tanto, é fundamental que o pesquisador se valha de procedimentos diversos. De acordo com Gil (2002, p. 141), “os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos”. Assim, a investigação passa a ter validade e não ficará subordinada à subjetividade do pesquisador. Os dados podem ser obtidos com assistência de “análise de

² Dados extraídos do site da instituição onde se pretende realizar a pesquisa.

documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos.” (GIL, 2002, p. 141).

O instrumento dessa pesquisa é o questionário (ver Apêndice A). Composto por perguntas fechadas e abertas acerca da formação dos docentes e das atribuições do exercício profissional, foi parte indispensável da metodologia, em especial quanto aos procedimentos de coleta de dados. Foi elaborado pela autora, disponibilizado aos participantes por meio de um formulário eletrônico da plataforma Google® e encaminhado a todos os/as professores/as por e-mail, tendo a pesquisadora como remetente, e seguindo todos os critérios do Comitê de Ética, sob o qual a pesquisa foi submetida e aprovada. No corpo deste e-mail, os/as participantes da pesquisa foram informados do título e objetivo da pesquisa, bem como da confidencialidade dos dados que estavam prestes a fornecer, evidenciando que seriam usados apenas para fins acadêmicos. O termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE foi encaminhado também via digital.

Levando em consideração que o questionário foi enviado alguns dias após o previsto por conta da Covid-19³, também se considerou pertinente expressar solidariedade aos participantes. Estendeu-se, então, condolências aos professores participantes e familiares, na esperança de que todos estivessem bem em seu isolamento social⁴. O questionário foi encaminhado ao corpo docente vinculado ao Departamento de Pedagogia da instituição universitária estadual, já citada na seção que se refere à metodologia dessa pesquisa. Embora conte, atualmente, com 29

³ Em 31 de dezembro de 2019, no município de Wuhan na província de Hubei, República Popular da China, foi reportado um grupo de casos de pneumonia com etiologia desconhecida. Em 9 de janeiro de 2020, o Centro Chinês para Controle e Prevenção de Doenças relatou um novo coronavírus como o agente causador desse surto. Em 30 de janeiro de 2020, o Diretor-Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional por recomendação da Regulamento Sanitário de Saúde (2005). Em 11 de fevereiro, a OMS batizou a doença de COVID-19, abreviação de “coronavirus disease 2019”, que significa, em português, “doença coronavírus 2019”. No mesmo dia, o Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus anunciou a “severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2)” que, em português, significa “síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2”. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi declarada como pandemia pelo Diretor-Geral da OMS (PAHO/WHO, 2020).

⁴ De acordo com a cartilha de informações sobre o coronavírus do Ministério da Saúde, a transmissão acontece de uma pessoa doente para outra por contato próximo (gotículas de saliva, espirro, tosse etc.) (BRASIL, 2020b). Os principais acometidos pelo vírus são as pessoas acima dos 60 anos e/ou com doenças crônicas, como: diabetes e doenças cardiovasculares. Esse público, de acordo com as orientações do Ministério da Saúde, não deve viajar nem frequentar cinemas, shopping, shows e outros locais com aglomerações, mantendo-se em seu isolamento social. O período de incubação pode ser entre 1 e 14 dias e, por isso, a orientação é que as pessoas fiquem em casa (BRASIL, 2020a).

professores/as, sendo desses 20 efetivos, 6 substitutos/as e 3 pertencentes a outros departamentos, 18 professores/as responderam ao questionário manifestando, assim, concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver apêndice B) exigido pelo comitê de ética em pesquisa.

3.4 ORGANIZAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Em uma pesquisa quantitativa, faz-se necessário, durante e após a coleta de dados por meio do questionário, alguns passos fundamentais para que os dados sejam aproveitados da melhor maneira possível. Esses passos são: a organização, a sistematização e a análise dos dados. Para isso, utilizar-se-á a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) e por Franco (2005). Essa análise consiste em um conjunto de técnicas requeridas com o objetivo de analisar as comunicações. Segundo o autor, por meio de processos sistemáticos e descrições relacionadas ao conteúdo de imagens, é possível obter indicadores capazes de contribuir com as conclusões obtidas pelo pesquisador, pesquisadora ou pesquisadores acerca dos conhecimentos atinentes às variáveis dos dados. Para tanto, subdividir-se-á o processo ao qual nos referimos em três partes:

a) Organização

Nessa fase, os dados serão organizados com o intuito de constituir o que Bardin chama de corpus da pesquisa. O corpus nada mais é que “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (1977, p. 96). De acordo com Franco (2005), essa fase possui encargos: a escolha dos documentos que serão analisados; a construção dos objetivos; e a elaboração de preceitos que corroborarão com a análise final.

b) Sistematização

Definido o corpus, segundo Bardin (1977), deve-se estudá-lo mais profundamente, pois tem-se por objetivo o estabelecimento das unidades de registro e unidades de contexto. Os resultados que até então eram brutos serão

analisados a fim de se tornarem válidos e significativos. Para o autor, com uma pré-análise bem estruturada, ou seja, com uma boa organização dos dados, essa fase consiste apenas em administrar sistematicamente o que já foi organizado.

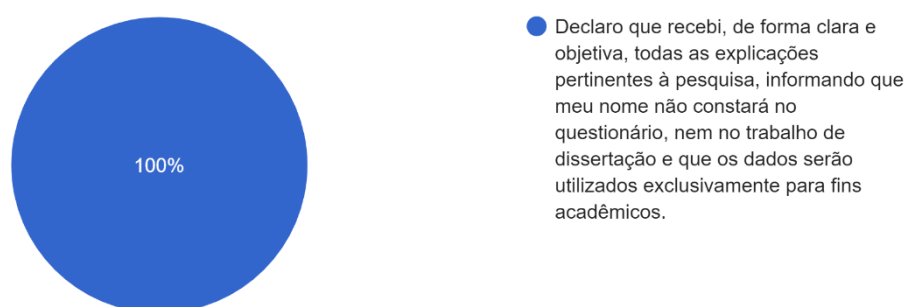
c) Análise

Como já afirmou Bardin (1977), os dados coletados serão tratados de maneira que possam se tornar significativos. Para tanto, buscar-se-á os princípios da pertinência e da produtividade que se referem a adaptação do material de análise ao quadro teórico definido pelo pesquisador e a fertilidade dos resultados (índices de inferências, novas hipóteses, dados exatos) respectivamente (BARDIN, 1977).

4 APRESENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Ao receber e abrir o questionário, os participantes da se depararam com um texto introdutório, que tinha a finalidade de explanar o título e objetivo da pesquisa, bem como de ressaltar a confidencialidade dos dados, evidenciando que seriam utilizados apenas para fins acadêmicos. Logo após a introdução, para participar da pesquisa, o/a participante deveria obrigatoriamente concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, declarando ter recebido todas as explicações pertinentes ao projeto de forma clara e objetiva. Para tanto, deveriam selecionar a opção com essa declaração, sendo ela a única obrigatória para dar continuidade às demais. Todos e todas os/as respondentes concordaram com o termo, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Concordância com o TCLE



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

O questionário, disposto no Apêndice A do presente trabalho, era composto por questões abertas e fechadas, subdivididas entre dados e percepções, a fim de propiciar um levantamento satisfatório de dados e de torná-lo compreensível e de preenchimento instigantes aos respondentes, cumprindo o proposto no TCLE no que tange aos riscos e benefícios dessa pesquisa.

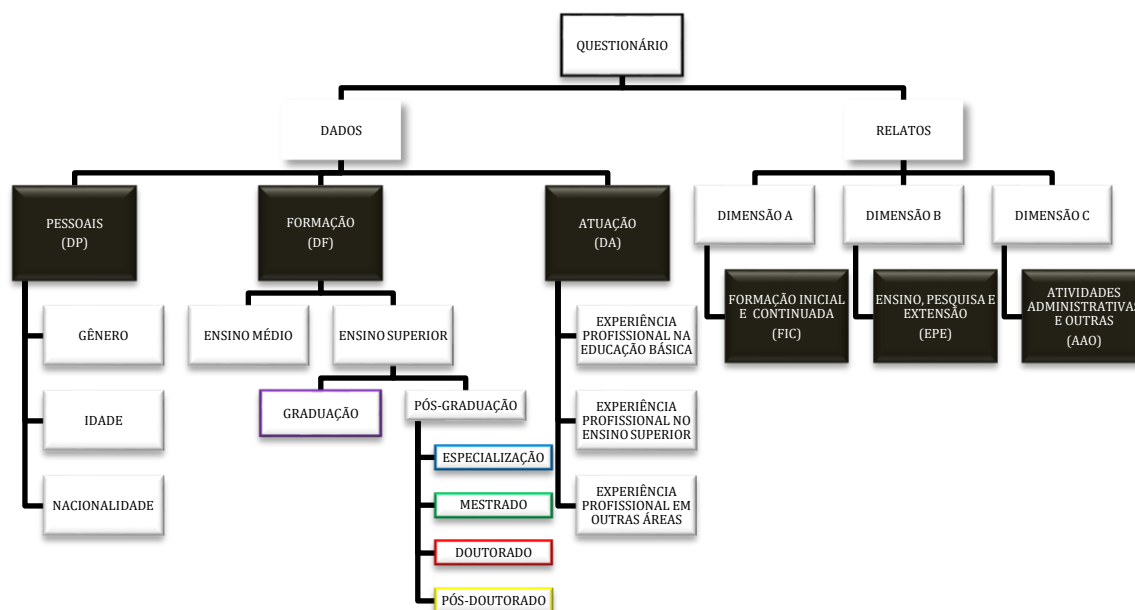
Na parte introdutória do questionário, além das informações sobre a pesquisa foram levantados dados pessoais, sobre a formação e a atuação. Dentre os pessoais, perguntou-se sobre gênero, idade e nacionalidade dos respondentes. Referir-se-á a eles, na seção de “Discussão e Análise dos Dados” pelo número da questão, precedido do código DP (Dados Pessoais). Nos dados de formação, os/as participantes responderam questões sobre a trajetória de sua formação, entre

ensino médio e ensino superior e, nesse último, entre graduação e pós-graduação. Para uma investigação completa em relação ao que pretende essa pesquisa, perguntou-se sobre o tema, o ano de conclusão e a instituição dos cursos de especialização, mestrado, doutorado e do estágio de pós-doutorado dos/das respondentes. Referir-se-á a eles, na seção de “Discussão e Análise dos Dados” pelo número da questão, precedido do código DF (Dados de Formação).

As questões sobre a docência no Ensino Superior, intitulada como Dados de Atuação, subdividiam-se entre: Experiência como professor da Educação Básica; Experiência como professor no Ensino Superior; Experiência em outras áreas. Os/as professores/as responderam a diversas questões acerca de sua atuação em cada uma dessas subseções, que abrangiam várias etapas de sua trajetória profissional. Referir-se-á a eles, na seção de “Discussão e Análise dos Dados” pelo número da questão, precedido do código DA (Dados de Atuação).

A segunda parte do questionário era voltada para o relato dos/das professores/as sobre o que se denominou como dimensões. Estavam essas subdivididas em 3: Formação Inicial e Continuada (Dimensão A); Ensino, Pesquisa e Extensão (Dimensão B); Atividades Administrativas e Outras (Dimensão C). Essas questões indagavam os/as professores/as acerca dos desafios, dificuldades, pontos negativos e positivos, experiências, sugestões, entre outros relatos acerca da sua profissionalidade. Referir-se-á às questões, na seção de “Discussão e Análise dos Dados”, por meio do número da questão, precedido do código FIC (Formação Inicial e Continuada), EPE (Ensino, Pesquisa e Extensão) e AAO (Atividades Administrativas e Outras). Para melhor visualizar a disposição das questões e suas respectivas siglas, ver Organograma 1.

Organograma 2 – Disposição das questões do questionário



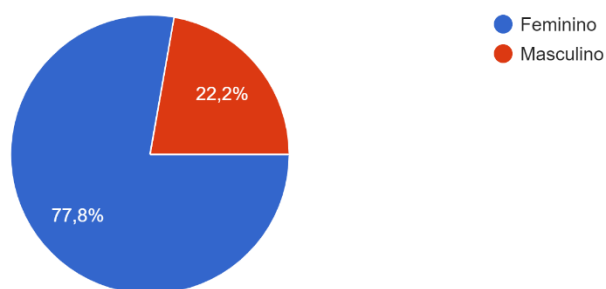
Fonte: elaborado pela autora com base na estrutura do questionário, 2020.

Com a finalidade de preservar a identidade dos respondentes e de cumprir o acordado no TCLE quanto à confidencialidade dos dados, substituir-se-á pelo termo ‘Universidade X’ as menções sobre a Universidade onde foi realizada a pesquisa, feitas pelos respondentes em suas respostas.

4.1 DADOS PESSOAIS

Após consentir com o TCLE, os/as participantes iniciaram o questionário respondendo às questões sobre seus dados pessoais: gênero, idade e nacionalidade. Dos 18 participantes, 14 se identificam com o gênero feminino, representando 77,8% e 4 se identificam com o gênero masculino, representando 22,2%, conforme Gráfico 2. Dentre as opções, estava também “outro”, não selecionada pelos respondentes.

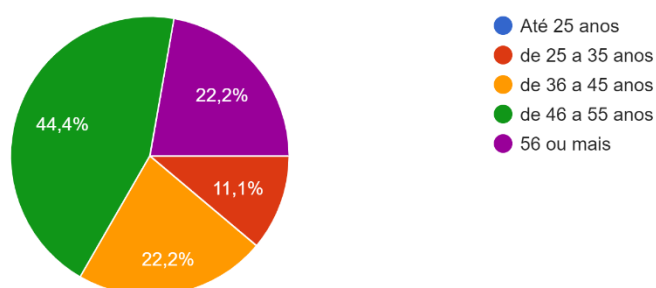
Gráfico 2 – Gênero dos respondentes



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Conforme se pode visualizar no Gráfico 3, há grande diversificação quanto a faixa etária dos/das respondentes da pesquisa. Todos os participantes, na questão 2, responderam a essa pergunta. Todos tem mais de 25 anos, sendo que 2 professores tem entre 25 e 35 anos, representando 11,1%; 4 dos professores entre 36 e 45 anos, representando 22,2%; 4 têm 56 anos ou mais, representando 22,2% e a maioria, 8 dos professores respondentes, têm entre 46 e 55 anos, o que representa 44,4%.

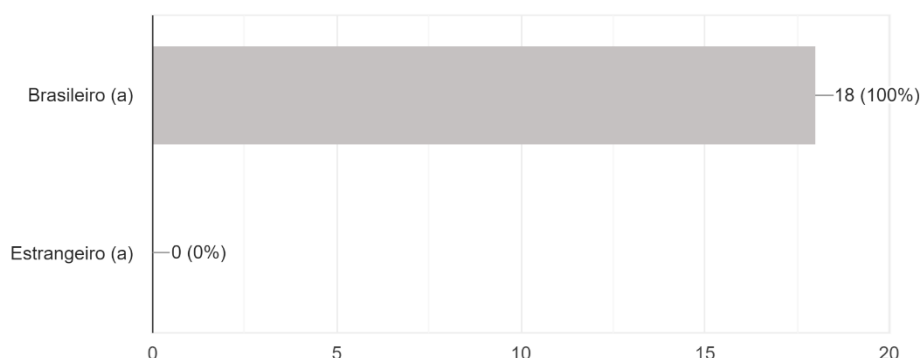
Gráfico 3 – Idade dos respondentes



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Todos os respondentes da pesquisa são brasileiros (ver Gráfico 4), conforme questão DP03.

Gráfico 4 – Nacionalidade dos participantes

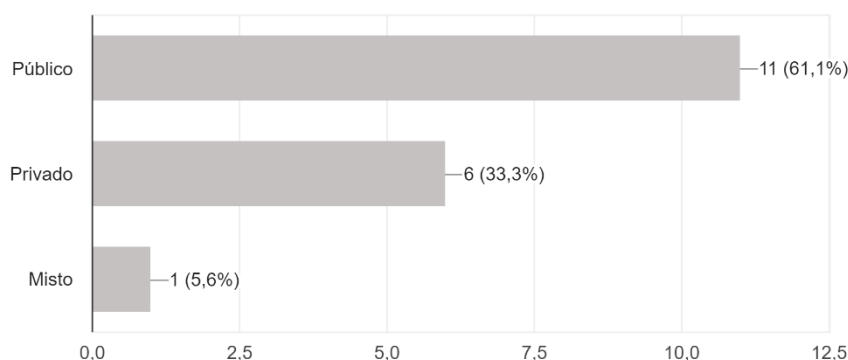


Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

4.2 DADOS DE FORMAÇÃO

Os dados de formação foram levantados com o intuito de averiguar os processos formativos pelos quais passaram os/as professores/as, desde o Ensino Médio até a pós-graduação. Foram subdivididos em: Ensino Médio e Ensino Superior. Sobre o Ensino Médio, na questão DF04, os participantes selecionaram as opções que representavam o seu processo. Todos os participantes da pesquisa responderam a essa pergunta, sendo que: 11 escolheram a opção “Público”, caracterizando 61,1% dos respondentes; 6 escolheram a opção “Privado”, caracterizando 33,3% dos respondentes; e 1 escolheu a opção “Misto”, caracterizando 5,6% dos respondentes, como se pode visualizar no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Dados de formação (Ensino Médio)



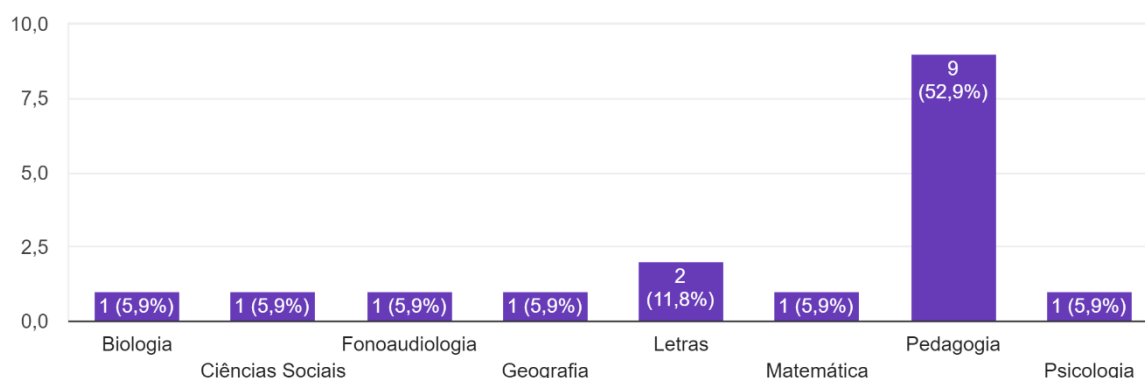
Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

As questões sobre o Ensino Superior se dividiram em graduação e pós-graduação. Sobre a primeira, foi perguntado o curso, a instituição e o ano de conclusão. As perguntas acerca da pós-graduação subdividiram-se em: especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Todas as seções solicitavam a titulação, o tema de pesquisa, a instituição e o ano de conclusão.

4.2.1 Graduação

Dos 18 professores respondentes, 17 responderam à questão DF05 da pergunta 5, sendo: 9 são graduados em Pedagogia, representando 52,9%; 2 em Letras, representando 11,8%; 1 em Ciências Sociais, representando 5,9%; 1 em Biologia (bacharelado e licenciatura), representando 5,9%; 1 em Fonoaudiologia, representando 5,9%; 1 em Geografia, representando 5,9%; 1 em Matemática, representando 5,9%; e 1 em Psicologia (bacharelado e licenciatura), representando, também, 5,9%. Sendo assim, 15 dos 18 professores respondentes possuem graduação em uma licenciatura, levando em consideração que duas respostas apontam apenas bacharelado e um dos respondentes não declarou (ver Gráfico 6).

Gráfico 6 – Dados de formação – Ensino Superior

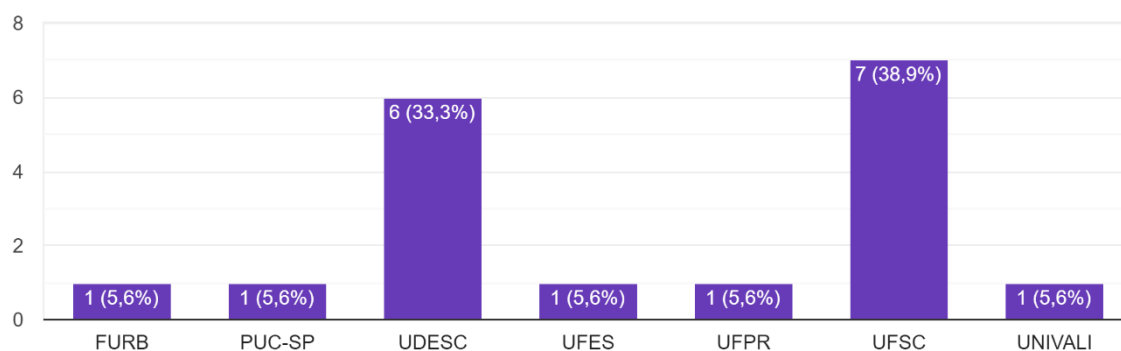


Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão DF06, todos os professores informaram as instituições onde se graduaram. Dos 18 respondentes da pesquisa, 1 na Universidade Regional de Blumenau – FURB, caracterizando 5,6%; 1 na Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, caracterizando 5,6%; 6 na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, caracterizando 33,3%; 1 na Universidade Federal do Espírito Santo –

UFES, caracterizando 5,6%; 1 na Universidade Federal do Paraná – UFPR, caracterizando 5,6%; 7 na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, caracterizando 38,9%; e 1 na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, caracterizando 5,6% (ver Gráfico 7).

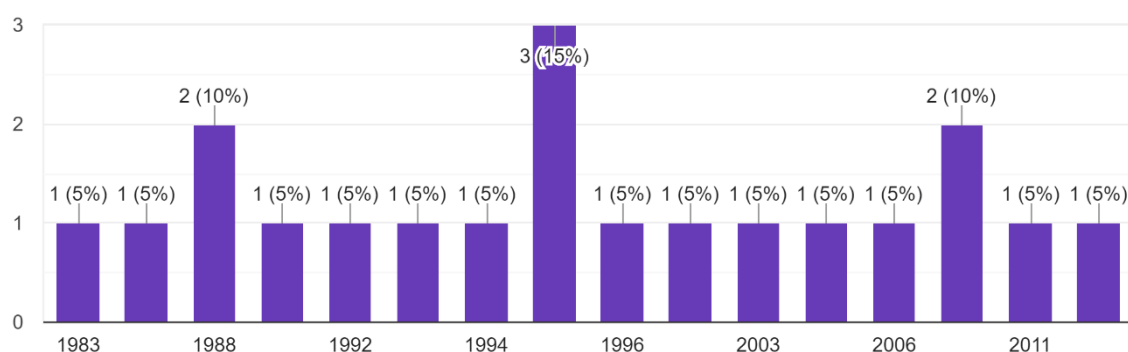
Gráfico 7 – Instituições onde se graduaram os respondentes



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Todos os respondentes, na questão DF07, informaram os anos em que concluíram suas graduações. Foram esses entre os anos de 1983 a 2012 (ver Gráfico 8).

Gráfico 8 – Ano de conclusão da graduação



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

4.3.2 Pós-graduação

Nesta subseção, como dito anteriormente, os professores responderam questões acerca dos cursos de especialização em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu* (DF06). Dos respondentes, 8 declararam seus cursos de

especialização, 17 sobre o curso de Mestrado, 17 sobre os cursos de Doutorado e 7 sobre seus estágios de pós-doutorado.

Dos 18 professores participantes, 8 responderam, na questão DF08, em quais áreas se especializaram. São elas: Alfabetização, Educação a Distância, Psicopedagogia, Educação Matemática, Docência Superior, Educação Sexual, Fundamentos do Magistério e Linguagem (ver Quadro 2).

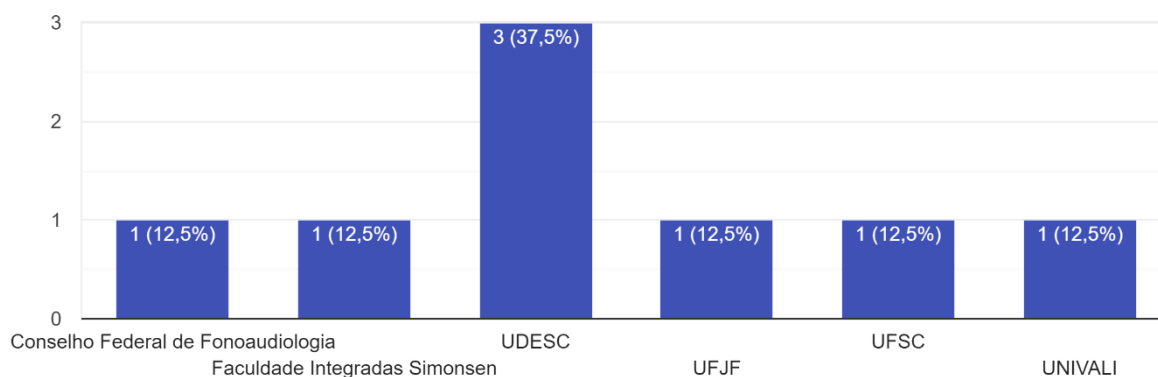
Quadro 2 – Áreas de especialização dos professores e professoras

Respondente	Resposta
PF01	Alfabetização
PF04	Psicopedagogia
PF07	Educação Matemática
PF08	Docência Superior
PF12	Educação a Distância
PF13	Educação Sexual
PF16	Fundamentos do Magistério
PF18	Linguagem

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Os/as 8 professores/as que informaram suas áreas de especialização, também informaram as instituições em que se especializaram na questão DF09. Conforme se pode visualizar no Gráfico 9, são elas: Conselho Federal de Fonoaudiologia (1 respondente, configurando 12,5%), Faculdades Integradas Simonsen (1 respondente, configurando 12,5%), Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (3 respondentes, configurando 37,5%), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (1 respondente, configurando 12,5%), Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (1 respondente, configurando 12,5%) e Universidade do Vale do Itajaí – Univali (1 respondente, configurando 12,5%).

Gráfico 9 – Instituições onde se especializaram os respondentes



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Dos 18 participantes, 7 informaram seus temas de pesquisa relativos à especialização na questão DF10. São eles: Alfabetização, Interatividade na EAD, Formação de Professores, Informática na educação matemática, Análise da realidade sócio-política brasileira na obra de Graciliano Ramos, Adolescentes frente as campanhas de prevenção a AIDS e Análise dos Planos de Ensino de Didática - cursos de Magistério (ver Quadro 3).

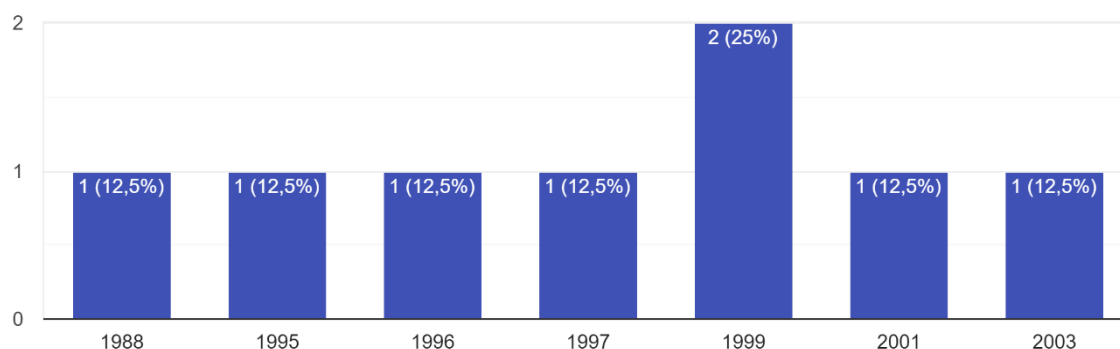
Quadro 3 – Temas de pesquisa da Especialização

Respondente	Resposta
PF01	Alfabetização
PF02	Interatividade na EAD
PF04	Formação de Professores
PF07	Informática na educação matemática
PF08	Análise da realidade sócio-política brasileira na obra de Graciliano Ramos
PF13	Adolescentes frente as campanhas de prevenção a AIDS
PF16	Análise dos Planos de Ensino de Didática - cursos de magistério

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Todos os respondentes que informaram seus cursos de especialização, informaram também, na questão DF11, os anos de conclusão. Em suma, os respondentes concluíram suas especializações entre os anos de 1988 e 2003 (ver Gráfico 10).

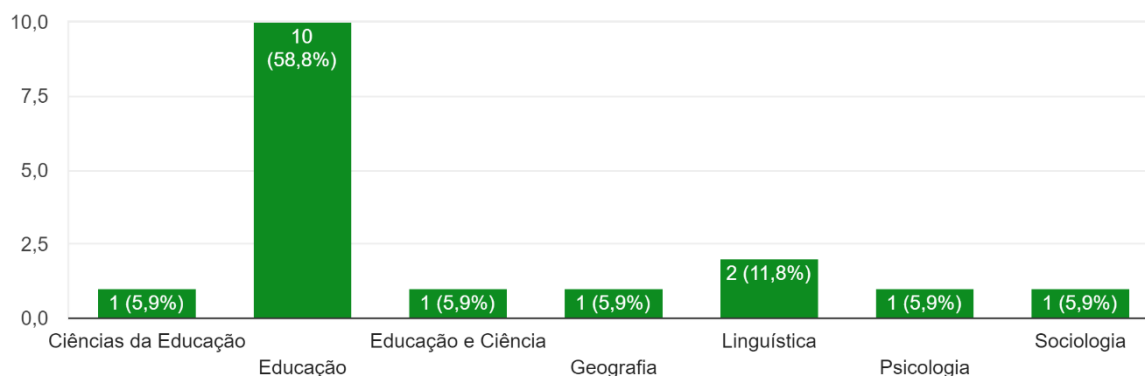
Gráfico 10 – Ano de conclusão da especialização dos respondentes



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão DF12, dos 18 respondentes do questionário, 17 informaram sobre seus cursos em nível de Mestrado. Dentre eles, 10 cursaram Mestrado em Educação, representando 58,8%; e os demais em Ciências da Educação, representando 5,9%; Educação e Ciência, representando 5,9%; Geografia, representando 5,9%; Psicologia, representando 5,9%; Sociologia, representando 5,9%; e 2 em Linguística, representando 11,8%, conforme apresenta o Gráfico 11.

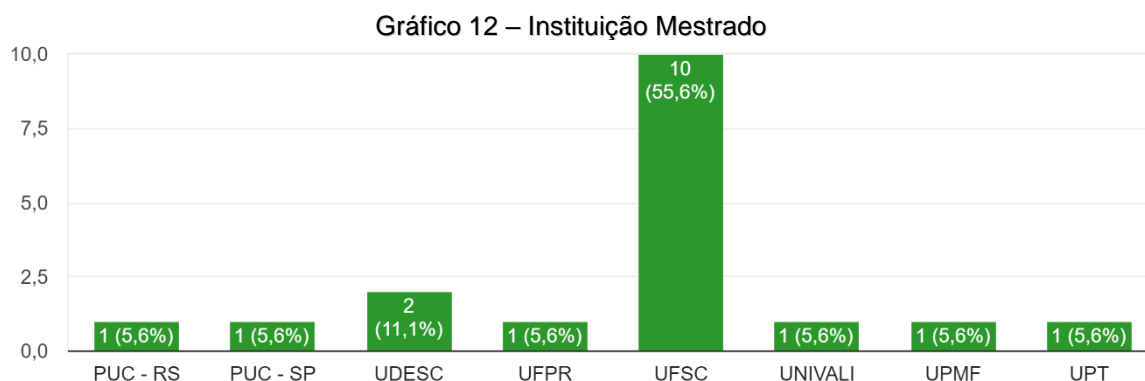
Gráfico 11 – Curso de mestrado



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Dos 17 respondentes que informaram sobre seus cursos de Mestrado, todos informaram, na questão DF13, os programas de pós-graduação que integraram. São eles das seguintes instituições: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade do Porto

– UPT e Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Um dos respondentes informou 2 instituições, sendo elas: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Université Pierre Mendès France – UPMF.



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão DF14, 17 dos 18 respondentes expuseram seus temas de pesquisa no curso de Mestrado, que podem ser visualizados no Quadro 04.

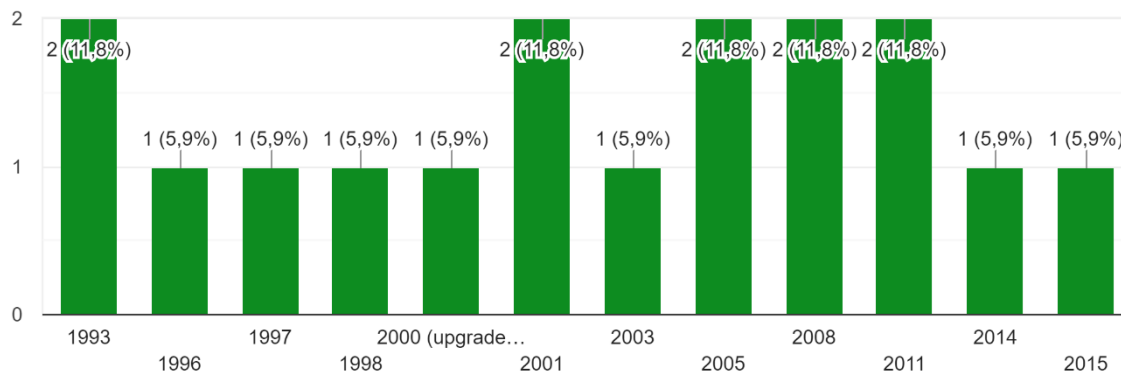
Quadro 4 – Tema de pesquisa da Dissertação de Mestrado

Respondente	Resposta
PF01	Alfabetização de jovens e adultos
PF02	Paulo Freire no ensino de ciências
PF03	Inclusão escolar e a síndrome do autismo
PF04	Idades mistas na Educação Infantil
PF05	Formação de professores
PF06	Empreendedorismo, juventude e ideologia
PF07	Informática na Educação Matemática
PF08	Paulo Freire e Currículo na Educação Infantil
PF09	Trabalho e Juventude
PF10	Educação Matemática
PF11	As áreas verdes nas cidades
PF12	Infância e Sociedade, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas
PF13	Significados de jovens sobre adolescência, gênero e AIDS
PF14	Indústria Escolar, Cultura material escolar
PF16	Avaliação - processos de exclusão
PF17	Aula de Português
PF18	Testes de consciência fonológica

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Todos os respondentes que informaram seus cursos de Mestrado, informaram também os anos de conclusão na letra DF15. Em suma, os respondentes concluíram suas especializações entre os anos de 1993 e 2015.

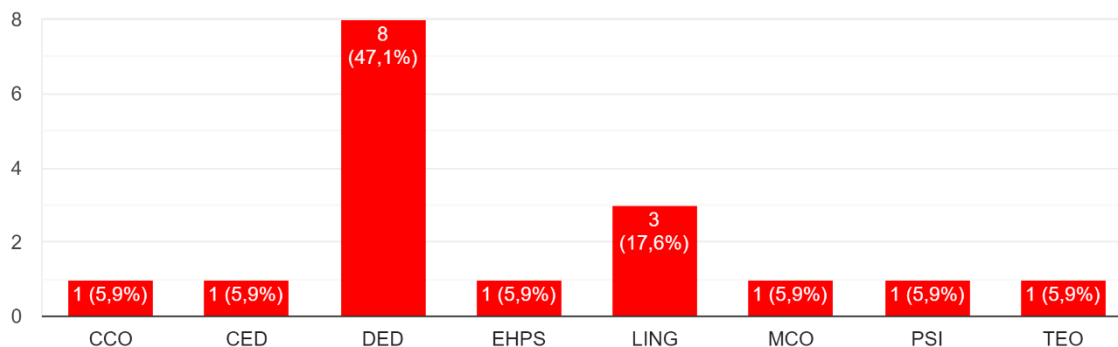
Gráfico 13 – Ano de conclusão do Mestrado



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

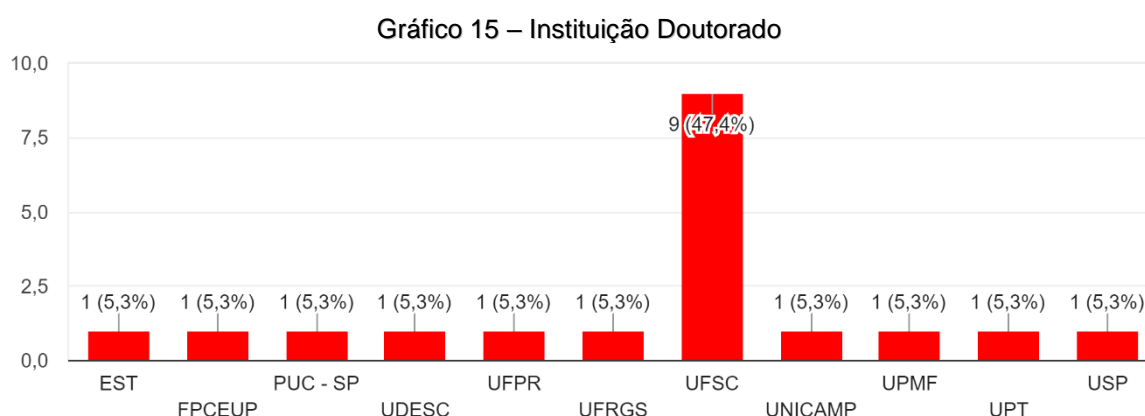
Dos 18 respondentes do questionário, 17 informaram, na questão DF16, sobre seus cursos em nível de Doutorado. Dentre eles, 8 cursaram Doutorado em Educação (DED), caracterizando 47,1% das respostas; 3 em Linguística (LIN), caracterizando 17,6% das respostas; 1 em Teologia – Educação e Religião (TER), caracterizando 5,9% das respostas; 1 em Ciência da Comunicação (CCO), caracterizando 5,9% das respostas; 1 em Educação: História, Política e Sociedade (EHPS), caracterizando 5,9% das respostas; 1 em Ciência da Educação (CED), caracterizando 5,9% das respostas; 1 em Psicologia (PSI), caracterizando 5,9% das respostas; e 1 em Mídia e conhecimento (MCO), caracterizando 5,9% das respostas (ver Gráfico 14).

Gráfico 14 – Ano de conclusão do Mestrado



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Dos 17 respondentes que informaram sobre seus cursos de Doutorado, todos informaram os programas de pós-graduação que integraram na questão DF17. São eles das seguintes instituições: Faculdades EST (5,3%), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP (5,3%), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (5,3%), Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (5,3%), Universidade Federal do Paraná – UFPR (5,3%), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (5,3%), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (47,4%), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (5,3%), Universidade de São Paulo – USP (5,3%), Universidade do Porto – UPT (5,3%) e Université Pierre Mendès France – UPMF (5,3%). Dois dos respondentes informaram duas instituições: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Dos 18 respondentes, 17 explanaram seus temas de pesquisa em nível de doutorado, conforme se pode conferir no Quadro 5.

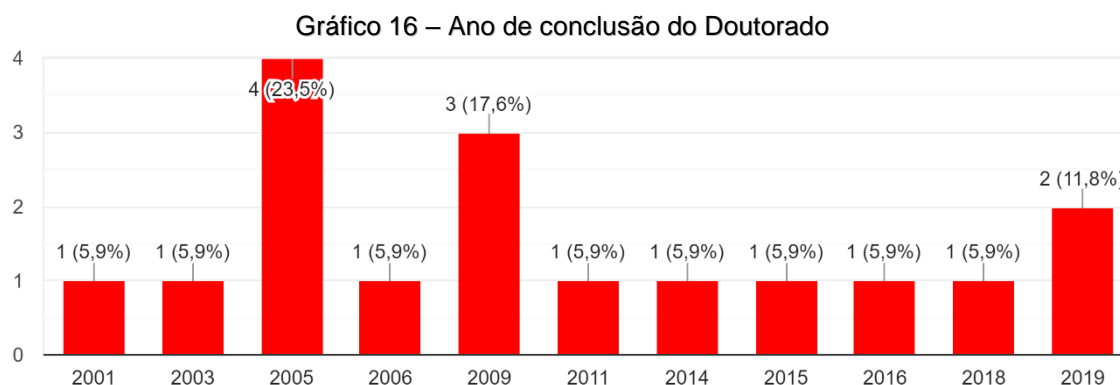
Quadro 5 – Tema de pesquisa de Doutorado

Respondente	Resposta
PF01	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PF02	Gestão da comunicação na EAD
PF03	Inclusão/exclusão e violências
PF04	Relação cidade/escola/famílias

PF05	Educação sexual
PF07	Educação a distância no Ensino Superior
PF08	Contribuições de Paulo Freire para a Educação da Pequena Infância
PF09	Jovens graduados e inserção no mercado de trabalho
PF10	Educação Matemática
PF11	Educação geográfica, cartografia escolar e arte contemporânea
PF12	Infância e Sociedade, Processos geracionais, Crianças, Práticas educativas
PF13	PNE 2014/2024 no tocante a retirada dos termos ênfase na igualdade de gênero e orientação sexual
PF14	Mobiliário Escolar, escolarização da infância
PF15	Verbos triargumentais
PF16	Processos Didáticos dos Docentes na EAD
PF17	Aula de Português
PF18	Métodos de alfabetização e consciência fonológica

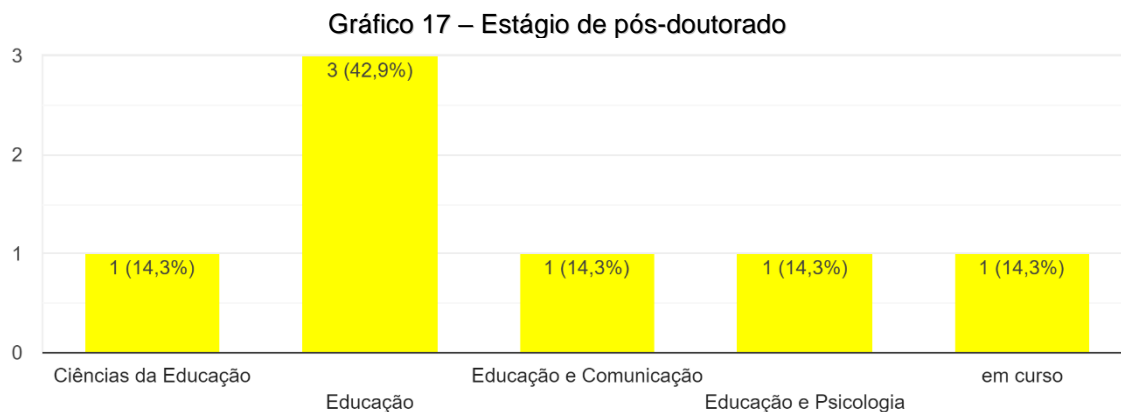
Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Todos os respondentes que informaram seus cursos de Doutorado (17) informaram também os anos de conclusão. Em suma, os respondentes concluíram seus cursos entre os anos de 2001 e 2019, conforme é possível visualizar no Gráfico 16.



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Dos 18 respondentes, 6 declararam, na questão DF20 ter concluído o estágio de pós-doutorado. Suas áreas são: Ciências da Educação, Educação e Comunicação, Educação e Psicologia e Educação. Um dos respondentes está em curso e não especificou a área de estudo.



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Dos 7 respondentes que informaram sobre seus estágios de pós-doutorado, todos informaram as instituições onde os fizeram/fazem na questão DF21. Essas estão dispostas no Quadro 6.

Quadro 6 – Instituição de realização do estágio de pós-doutorado

Respondente	Resposta
PF01	PUC/PR
PF02	Universidade Complutense de Madri
PF07	Université Aix -Marseille e Univestà de Barcelona
PF08	Universidade do Minho
PF09	UFSC
PF16	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
PF18	Universidad de Granada e Universidade do Minho

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

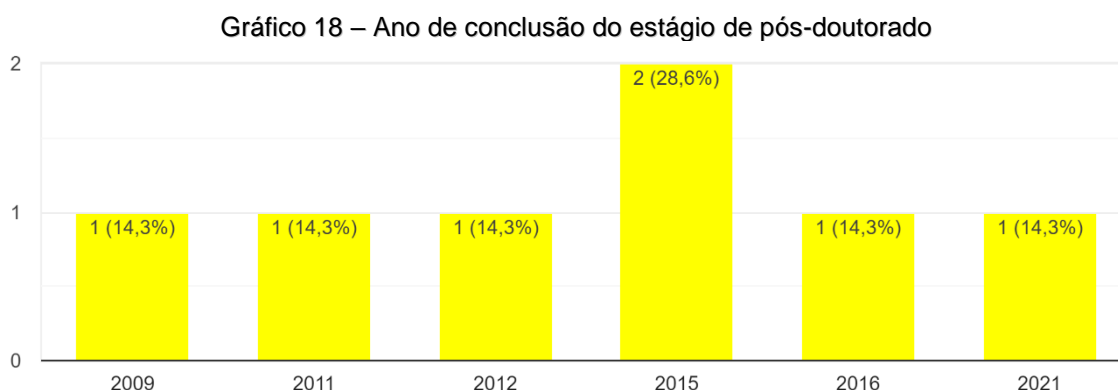
Dos 18 respondentes, 6 explanaram, na questão DF22, os temas do estágio de pós-doutorado. Esses estão dispostos no Quadro 7.

Quadro 7 – Tema de pesquisa do estágio de pós-doutorado

Respondente	Resposta
PF01	Diversidade Cultural e formação docente
PF02	Interrelações entre educação e comunicação
PF07	Políticas de formação de professores para a inserção das tecnologias digitais na Educação
PF08	A participação das crianças nos processos avaliativos na Educação Infantil
PF09	Estado, política e Educação
PF18	Formação de professores

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Todos os respondentes que dispuseram informações sobre seus estágios de pós-graduação informaram também os anos de conclusão na questão DF23. Em suma, os respondentes concluíram seus cursos entre os anos de 2009 e 2016, com a exceção de um que está em curso com previsão para 2021.



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

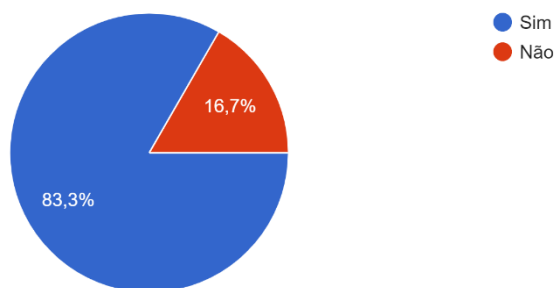
4.3 DADOS DE ATUAÇÃO

Os dados de atuação foram levantados com o intuito de averiguar a experiência dos respondentes enquanto professores ou não, bem como de compreender suas atividades dentro das instituições atualmente. Essa seção é composta por 15 questões abertas e fechadas, e está subdividida em três subtítulos. São eles: experiência como professor na Educação Básica, experiência como professor no Ensino Superior e experiência em outras áreas.

4.3.1 Experiência como professor na Educação Básica

Nessa subseção, os/as professores/as responderam a questões acerca de sua experiência como professor e professora na Educação Básica. Na questão DA24, o participante da pesquisa escolheu entre as opções afirmativa e negativa sobre a pergunta: você tem experiência como professor/a na Educação Básica? Em conformidade com o Gráfico 19, pode-se perceber que a maioria dos professores têm experiência profissional na Educação Básica, totalizando 15 professores.

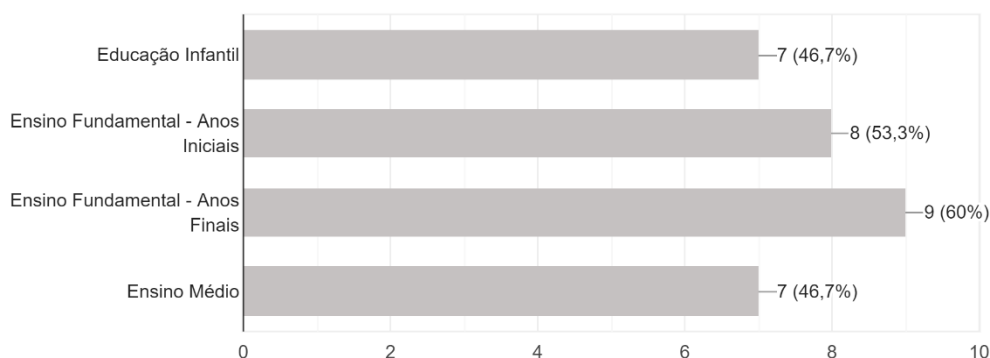
Gráfico 19 – Experiência como professor ou professora na Educação Básica



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão DA25, o/a respondente deveria optar por quantas opções considerasse necessário para responder quais eram suas experiências, caso a resposta da questão anterior fosse afirmativa. Vários dos professores trabalharam na Educação Básica e em diversas etapas, pois dos 18 respondentes do questionário, 15 responderam a essa questão já que os outros 3 não tiveram experiência como professores da Educação Básica. O Gráfico 20 mostra 31 respostas, corroborando com essa afirmativa.

Gráfico 20 – Etapas da Educação Básica em que os professores têm experiência



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão DA26 era aberta. O/a respondente preencheu em conformidade com suas experiências que poderiam ser variadas. No Quadro 08, estão expostas as disciplinas com as quais trabalharam os professores/as em sua trajetória profissional pela Educação Básica.

Quadro 8 – Disciplina e/ou área de atuação nos Ensinos Fundamental e Médio

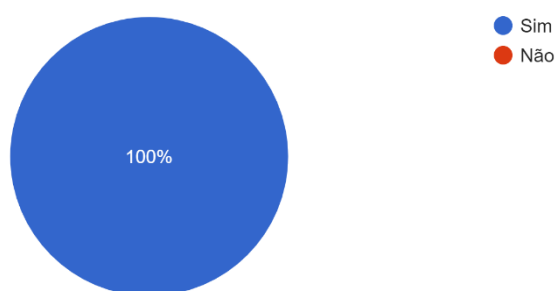
Respondente	Resposta
PF02	Física
PF03	Alfabetização
PF04	Todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PF05	Ciências da Natureza e Biologia
PF06	Sociologia, História
PF07	Educação Matemática
PF08	Anos Iniciais; Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil
PF11	Geografia
PF15	Língua Portuguesa e Espanhola
PF16	Supervisão Pedagógica, Ciências, Língua Portuguesa, Didática, Estágios Curriculares do Curso de Magistério, Alfabetização

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

4.3.2 Experiência como professor do Ensino Superior

Nessa subseção, os professores responderam a questões acerca de sua experiência como professores no Ensino Superior. Questionou-se, então, sobre a ocupação dos professores e professoras durante suas trajetórias profissionais antes e depois de se tornarem docentes. Na questão DA27, o participante da pesquisa escolheu entre as opções afirmativa e negativa sobre a pergunta: você trabalhou como docente em outra instituição além da Universidade X? Todos os professores selecionaram “sim” (ver Gráfico 21).

Gráfico 21 – Atuação docente em outra instituição

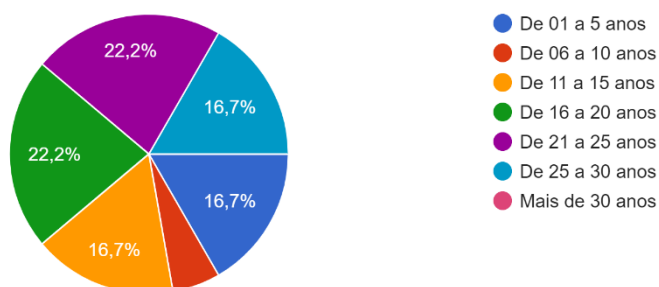


Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

As questões DA28, DA29 e DA30 são relacionadas ao tempo de trabalho dos docentes no Ensino Superior, na instituição onde está sendo efetuada a pesquisa e no curso de Pedagogia. Na questão DA28, dos 18 respondentes, 3 atuam de 1 a 5 anos, correspondendo a 16,7% das respostas; 1 atua de 6 a 10

anos, correspondendo a 5,6% das respostas; 3 atuam de 11 a 15 anos, correspondendo a 16,7% das respostas; 4 atuam de 16 a 20 anos, correspondendo a 22,2% das respostas; 4 de 21 a 25 anos, correspondendo a 22,2% das respostas; e 3 de 25 a 30 anos, correspondendo a 16,7% das respostas. Nenhum dos professores selecionou a alternativa que indicava 30 anos ou mais de docência no Ensino Superior, como se pode ver abaixo no Gráfico 22.

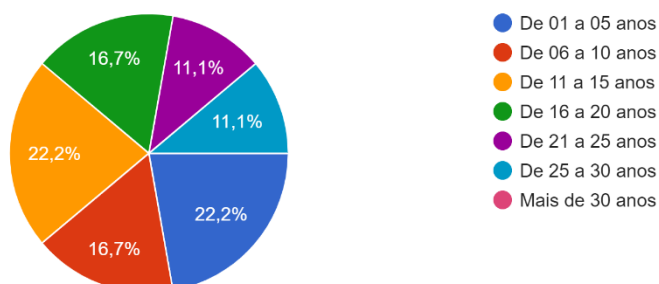
Gráfico 22 – Tempo de serviço como docente no Ensino Superior



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão DA29, os professores e professoras foram indagados sobre o tempo de serviço na instituição atual. Dos/das 18 respondentes, 4 trabalham na instituição de 1 a 5 anos, correspondendo a 11,1% das respostas; 3 trabalham de 6 a 10 anos, correspondendo a 16,7% das respostas; 4 de 11 a 15 anos, correspondendo a 22,2% das respostas; 3 de 16 a 20 anos, correspondendo a 16,7% das respostas; 2 de 21 a 25 anos, correspondendo a 11,1% das respostas; e 2 entre 25 e 30 anos, correspondendo a 11,1% das respostas. Nenhum dos professores respondentes selecionou a alternativa que indicava 30 anos ou mais de serviço na instituição onde foi realizada a pesquisa (ver Gráfico 23).

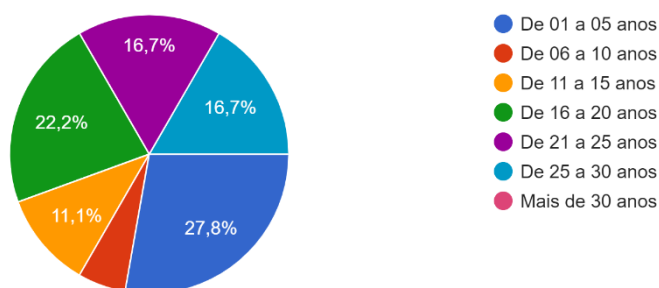
Gráfico 23 – Tempo de serviço na Universidade X



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão DA30 era relacionada ao tempo de atuação em curso/s de Pedagogia. Dos/das 18 respondentes, 5 atuam em cursos de Pedagogia entre 1 e 5 anos, representando 27,8% das respostas; 1 atua de 6 a 10 anos, representando 5,6% das respostas; 2 atuam entre 11 e 15 anos, representando 11,1% das respostas; 4 atuam entre 16 e 20 anos, representando 22,2% das respostas; 3 atuam entre 21 e 25 anos, representando 16,7% das respostas e 3 atuam entre 25 e 30 anos, representando 16,7% das respostas. Conforme se pode visualizar no Gráfico 24, nenhum dos professores respondentes selecionou a alternativa que indicava 30 anos ou mais de atuação em curso/s de Pedagogia.

Gráfico 24 – Docência em curso de Pedagogia



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão DA31, perguntou-se em quais disciplinas/áreas o/a respondente leciona/atua no curso de Pedagogia. Os 18 respondentes fizeram seu relato, como se pode conferir no Quadro 9.

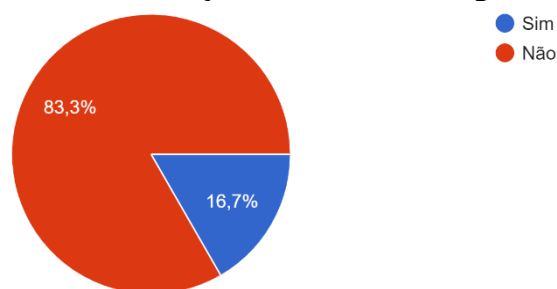
Quadro 9 – Disciplinas/áreas de atuação no curso de Pedagogia

Respondente	Resposta
PF01	Atualmente alfabetização
PF02	Mídia e educação
PF03	Estágios, educação inclusiva, educação especial, libras, currículo, metodologias do ensino fundamental.
PF04	Educação e infância, estágio curricular supervisionado da educação infantil, planejamento e avaliação na educação infantil;
PF05	Educação, gênero e sexualidade; Ensino e ciências; Educação e pesquisa; Trabalho de conclusão do curso; Aprofundamento em famílias, gênero e violências;
PF06	Antropologia e educação, sociologia e educação, educação e juventude;
PF07	Mídia e educação, currículo, trabalho, conhecimento e tecnologias
PF08	Estágio curricular supervisionado e todas as outras da área da educação infantil;
PF09	Políticas educacionais e várias;
PF10	Matemática e ensino;
PF11	Conteúdos e metodologia de ciências e geografia, e estágios supervisionados;
PF12	Disciplinas de estágio e pesquisa;
PF13	Psicologia e educação: teorias de aprendizagem; psicologia e educação: matrizes históricas e epistemológicas;
PF14	Educação Especial e Educação Inclusiva; Educação Inclusiva; Seminário de Educação Especial I e II.
PF15	Ensino de língua portuguesa; Aprofundamentos em linguagem; alfabetização
PF16	Estágios curriculares, Elaboração de projetos de TCC, Planejamento e Avaliação, Didática.
PF17	Disciplinas de Linguagem: Produção Textual; Alfabetização e Letramento: linguagens e textualidades; Alfabetização e Letramento: métodos de alfabetização; Núcleos de Aprofundamento em Linguagem; Produção e Revisão Textual.
PF18	Área de Linguagem

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão DA32, os professores e professoras informaram se atuavam em outros cursos além do de Pedagogia. Dos 18 respondentes, 15 (83,3%) informaram não lecionar em outros cursos de graduação e os outros 3 (16,7%), na questão DA33, expuseram os cursos em que também atuam (ver Quadro 10).

Gráfico 25 – Atuação em outro curso de graduação



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

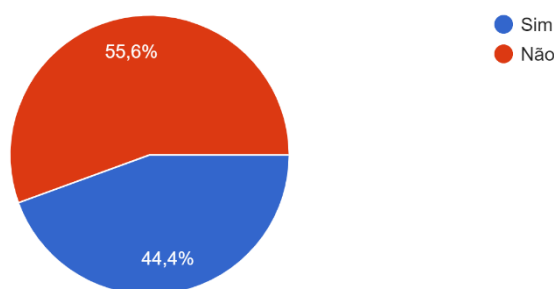
Quadro 10 – Cursos e disciplinas de atuação em outros cursos de graduação

Respondente	Resposta
PF06	História, Biblioteconomia
PF10	CEAD - Pedagogia a distância - Metodologia de ensino de matemática
PF11	Atuo no Curso de Geografia e Química, ambos Licenciaturas na UFPR

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão DA34 perguntava sobre a pós-graduação, ou seja, sobre a atuação dos professores nos programas de Mestrado e Doutorado. Dos 18 respondentes, 8 (44,4%) declararam não atuar e 10 (55,6%) informaram atuar, relatando em quais programas, linhas, disciplinas, áreas e outras atividades na questão DA35 (ver Quadro 11).

Gráfico 26 – Atuação na pós-graduação



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 11 – Programas, linhas, disciplinas, áreas e outras atividades de atuação na pós-graduação

Respondente	Resposta
PF01	Políticas Educacional, Ensino e Formação Docente;
PF02	PPGE. Linha ECT. Seminário Avançado em ECT. Epistemologia da Educação e Educação e Comunicação.
PF04	Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Políticas, Ensino e Formação, na área da Educação Infantil e da Infância.
PF07	Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Administração - Linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia
PF09	Programa Educação. Linha: Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Todas as obrigatórias.
PF10	PPGE - ECT - Seminário de Pesquisa - Grupo de Educação Matemática / PPGE/CMT - Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores - Sem disciplina - Grupo de Educação Matemática
PF16	PPGE - PEF - Princípios Teóricos e metodológicos da Pesquisa em Educação, Princípios da docência, dentre outras
PF18	Área de Educação, Linha de Políticas Públicas, Ensino e Formação

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão DA36 perguntava aos professores sobre suas articulações em relação às suas atividades no curso de Pedagogia, outras licenciaturas e formação de professores. Dos respondentes, 8 responderam à essa pergunta, relatando suas experiências acerca do tema (ver Quadro 12).

Quadro 12 – Meios de articulação entre as atividades do curso de Pedagogia, demais licenciaturas e formação de professores

Respondente	Resposta
PF01	Sim - indissociabilidade deve fazer parte de nosso trabalho.
PF02	A formação de professores é a linha mestra das pesquisas que faço, aulas que ministro e outras atividades que realizo.
PF04	Articulo sobretudo com as conexões de sentido entre a concretude da docência e da relação direta com as crianças, suas famílias, a formação de professores e o campo das políticas educacionais. Tanto a partir dos autores e pesquisas selecionadas para estudo, como também com convidados que atuam diretamente com as temáticas da Linha e das disciplinas para a partilha de vivências e experiências. Como também trazendo situações práticas vividas pelos licenciandos para o contexto da pós-graduação e vice versa.
PF07	Procuro articular com minhas pesquisas e publicações, apresentando os resultados destas pesquisas na graduação, trazendo mestrandos e doutorandos egressos para apresentar suas pesquisas e trabalhando publicações elaboradas pelo grupo de pesquisa que lidero
PF09	De diversas formas. Discuto as políticas educacionais e suas implicações na formação docente trazendo resultados de pesquisas orientadas por mim e/ou de bancas que participo.
PF10	Por meio de projetos de pesquisa, por projetos de orientandos, na organização da prática pedagógica e na preparação de materiais de ensino
PF16	Em pesquisas, ensino e extensão procuro articular. Também na atuação no Programa de Residência pedagógica e no PIBID. E o contato com estudantes de Pós-graduação que atuam na Educação Básica favorecem essa articulação.
PF18	A principal articulação com a formação de professores se constitui na especificidade do conhecimento linguístico necessário ao professor do ensino básico. Uma vez que minhas pesquisas estão voltadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita o interesse para o docente da educação básica é princípio para suas ações pedagógicas. As pesquisas que desenvolvo estão voltadas à aplicação de metodologias e aspectos cruciais para a aprendizagem escolar.

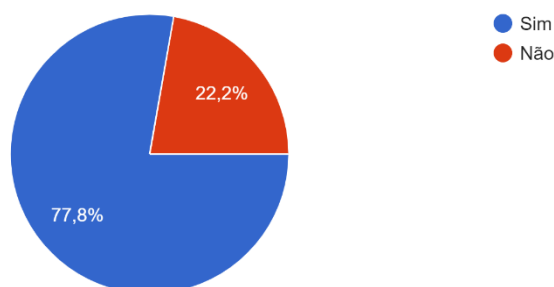
Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

4.3.3 Experiência profissional em outras áreas

Nas últimas questões sobre os dados de atuação dos professores (DA37 e DA38), os/as respondentes foram questionados quanto a sua atuação em áreas distintas à docente. Dos 18 respondentes, 4 (22,2%) afirmaram não ter experiência profissional em outras áreas ou atividades além da docência e 14 (77,8%) afirmaram

ter experiência profissional em outras áreas (ver Gráfico 27) e as expuseram na questão DA38, conforme se pode visualizar no Quadro 13.

Gráfico 27 – Experiência profissional em outras áreas ou atividades além da docência



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 13 – Experiência profissional em áreas ou atividades além da docência

Respondente	Resposta
PF01	Gestão educacional
PF02	Cabelereira
PF03	Gestão escolar e administração em empresa
PF04	Trabalhei por mais de 15 anos em gestão, tanto em unidades de Educação Básica, como também no Ensino Superior. Atuei também na gestão de Secretaria Municipal de Educação
PF05	Administração Universitária, Extensão, Estágio, Pesquisa
PF06	Edição de vídeo, produção de material didático, ilustração, atendimento a imigrantes e refugiados
PF08	Arte-educador em projetos sociais e educador social em projetos voltados para a infância e a juventude
PF09	Recepcionista, operador de caixa
PF10	Análise e desenvolvimento de sistemas
PF13	Trabalhei por seis anos como psicóloga clínica, realizando atendimento psicológico com adolescentes e adultos
PF14	Além da docência, ao longo da minha formação atuei como tutor de EAD, bolsista de extensão e pesquisa, monitor de disciplina
PF16	Supervisão pedagógica em uma escola privada, coordenação de estágio, direção de extensão
PF17	Tutoria em EAD, redação de marketing em empresa privada, revisão e formatação de texto
PF18	Área de saúde, terapêutica

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

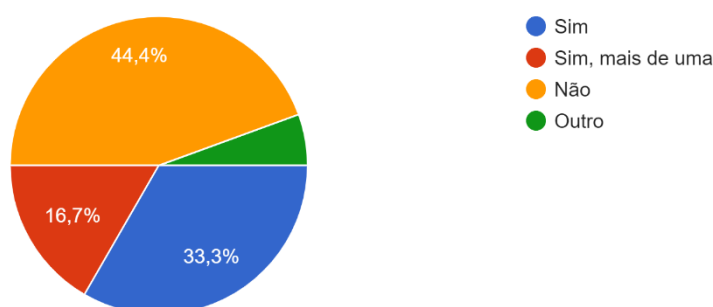
Na segunda parte do questionário, os professores e professoras respondentes falaram sobre sua docência, ou seja, sobre a profissionalidade,

relatando suas percepções, experiências e impressões acerca dela e de seus constituintes. Essa parte está subdividida em 3: Dimensão A, Dimensão B e Dimensão C. Na Dimensão A, os professores responderam questões que indagavam sobre a Formação Inicial e Continuada. Na Dimensão B, os professores discorreram sobre suas percepções relativamente ao ensino, a pesquisa e a extensão. Na Dimensão C, os professores e professoras fizeram suas considerações com relação às atividades institucionais, entre outras.

4.4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA – DIMENSÃO A

Na primeira questão da Dimensão A (FIC01), foi perguntado ao professor ou a professora se frequentaram alguma disciplina relacionada à teoria e prática docente, especificadamente no Ensino Superior. Dos 18 respondentes, 8 manifestaram que “não”, representando 44,4%; 6 professores manifestaram que “sim”, representando 33,3%; 3 manifestaram que “sim, mais de uma”, representando 16,7%; e 1 dos professores selecionou a opção “outro”, que representa 5,6%, mencionando ter estudados algumas disciplinas voltadas para a educação: “Psicologia Histórico-cultural, Psicologia da Arte e Bakhtin e a dialogia” (ver Gráfico 28).

Gráfico 28 – Frequência em disciplinas relacionadas à teoria e prática docente no Ensino Superior



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão de número FIC02 convidava os professores e professoras a expor em quais etapas e quais as disciplinas relacionadas à docência no Ensino Superior frequentaram durante sua formação, no caso de a resposta à questão FIC01 ter

sido afirmativa. No Quadro 14, estão manifestos os relatos dos professores e professoras.

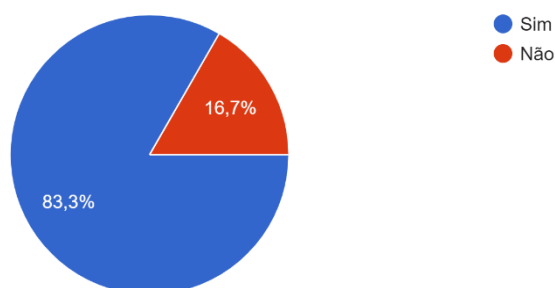
Quadro 14 – Etapas da formação e disciplinas frequentadas relacionadas à Docência no Ensino Superior

Respondente	Resposta
PF01	Na especialização, no mestrado e no doutorado cursei Didática do Ensino Superior
PF02	No doutorado, disciplina de teorias da educação e questões epistemológicas em educação.
PF04	Na Especialização, Didática do Ensino Superior. Em nada contribuiu, pois a professora que lecionava em verdade não tinha experiência com a docência. Posso dizer que o que aprendi sobre a docência no Ensino Superior é fruto do que recebi de formação nas instituições onde comecei a trabalhar como professora.
PF05	Metodologia do ensino superior, no mestrado e doutorado
PF07	Na especialização, no mestrado, e no pós-doutorado
PF08	Na especialização, somente!!! Especialmente as disciplinas voltadas para a metodologia do Ensino Superior e processos avaliativos no Ensino Superior.
PF10	Estágio de docência
PF12	Sobretudo no doutorado, disciplinas que relacionam o fazer docente e sua função política, relações teoria-prática e cultura e política.
PF13	Citei algumas disciplinas acima. Mas, tanto no Mestrado quanto no doutorado estudei Vigotski e Bakhtin ligados a pesquisa em psicologia e educação.
PF14	Não me recordo se foi oferecida uma disciplina tema em específico, mas foram realizadas discussões com esse objetivo em outros espaços e no grupo de pesquisa que faço parte.
PF15	Mestrado. Gêneros discursivo e sala de aula; ensino de gramática em suas interfaces.
PF16	Na especialização tive uma disciplina: Metodologia do Ensino Superior, mas de forma muito genérica e na ocasião, por ser obrigatória.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão de número FIC3 perguntava aos professores e professoras se eram ou não favoráveis a uma formação específica (de forma sistemática, no âmbito da pós-graduação) para formação do docente para o Ensino Superior. Dos 18 respondentes, 15 alegaram ser favoráveis, representando 83,3% das respostas; e 3 alegaram não ser favoráveis, representando 16,7% das respostas (ver Gráfico 29). A questão FIC04 solicitava que os/as respondentes elencassem argumentações para suas respostas. Pode-se conferi-las no Quadro 15.

Gráfico 29 – Aderência a formação específica, no âmbito da pós-graduação, para docência no Ensino Superior



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 15 – Aderência a formação específica, no âmbito da pós-graduação, para docência no Ensino Superior

Respondente	Resposta
PF01	Necessidade de mais formação em didática para futuros professores
PF03	É importante que a educação superior tenha um estatuto epistemológico, que a docência nesse nível de ensino seja, também, problematizada e tenha propostas teórico-metodológicas em que se pense o processo de ensinar e aprender. Faz-se necessário, além do conhecimento específico e transdisciplinar, que professores do ensino superior compreendam a complexidade da ação docente. A falta dessa compreensão leva ao conteudismo, a práticas classificatórias, excludentes...
PF04	O objeto da formação no âmbito do Mestrado e Doutorado tem outro viés. Acredito que a formação que se volta para a docência tem que ser objeto da instituição que acolhe o professor para iniciar sua carreira. Até porque, disciplinas isoladas num curso de Mestrado ou Doutorado não dão conta de formar para a docência. Não se aprende a ser professor com disciplina curricular. Aprende-se a ser professor reunindo a teoria e a prática, portanto, num fluxo curricular que objetiva a formação do professor, como é o caso das licenciaturas. Temos que ter cuidado de não disciplinarizar algo que é tão complexo e tão caro para a formação - o exercício docente na interação direta com o contexto real da aprendizagem e do ensino.
PF05	As novas tecnologias educacionais e as mudanças no campo da educação só são acompanhadas se houver um permanente processo de atualização
PF06	Acredito que uma formação específica não é necessária e sim que as práticas de ensino deveriam estar incorporadas aos programas de graduação de forma mais enfática.
PF07	Na verdade, esta formação, na pós-graduação, stricto sensu é o que prevê a LDB, mas na prática não é o que acontece... Assim, este tipo de formação, especialmente para professores do ensino superior que não tem esta formação nos cursos de formação inicial, é fundamental para que atuem de maneira consistente e consciente na Educação Superior.
PF08	Sobretudo nos programas acadêmicos. Uma questão que precisa ser considerada é que o/a pós-graduando/a se habilitará para a docência no Ensino Superior.
PF09	Quando afirmo a necessidade de uma formação específica não me refiro à uma disciplina especificamente, mas cursos e/ou atividades programadas que abordem esta temática seriam bem vindas.
PF10	Creio necessária porque egresso de curso de pós-graduação não necessariamente sai com formação suficiente para ser docente no ensino superior

PF11	Muitos estudantes chegam a pós-graduação sem a experiência da sala de aula, e toda a complexidade de compreensão dos processos de ensino de aprendizagens. Penso que uma formação específica para a docência no Ensino Superior contribuirá para esses casos, mas também para acadêmicos que vieram da Educação Básica como experiência de docência. Ocorrem diferenças entre os públicos, modos de organizar os processos pedagógicos e avaliação. A organização do tempo e do espaço são diferentes daquelas do ambiente da educação básica. Por isso penso que é fundamental esse tipo de formação.
PF12	Sou favorável a uma formação específica, entretanto, considerando que a pós-graduação não forma apenas para ser professor universitário e, na maioria das vezes, os pós-graduandos já atuam na docência, nos mais diversos níveis. A proposta de trabalhar a especificidade da profissão no ensino superior é interessante e poderia sim configurar como disciplina proposta pelos PPG em Educação. Vale ressaltar e considerar que a docência, independentemente do nível, se faz a partir de questões e problemáticas da própria realidade. Toda e qualquer desvinculação da teoria com a prática, desconsiderando as realidades e o necessário diálogo com os sujeitos implicados na relação educativa (professor-estudante) estará fadada ao fracasso. Bem como, toda discussão no âmbito da pós-graduação em Educação que se proponha a problematizar a questão das relações entre teoria-prática; conhecimento-saber; cultura e política será muito bem-vinda na formação da docência em todos os níveis, mas fundamentalmente, no nível superior.
PF13	Penso que já há essa preocupação na pós, pois os estágios de docência ficam nessa questão. Fiz estágio de docência no Mestrado e no Doutorado e já dava aula na Universidade X.
PF14	Ainda é muito presente em âmbito acadêmico a ideia de que para ser considerado um bom professor, basta o profissional ter conhecimento aprofundado no assunto de sua disciplina. No entanto, a docência possui concepções e pressupostos teóricos-metodológicos que precisam ser discutidos ao longo da formação e do trabalho docente. Considero que muitos professores ainda baseiam sua prática em modelos pedagógicos que vivenciaram em suas trajetórias escolares ou em pressupostos hegemônicos que se tornaram senso comum. Entendo que seja fundamental a realização de uma formação específica que busque trabalhar o papel da didática, a relação professor-aluno, avaliação, planejamento, educação especial e inclusiva, entre outros temas para construir um compromisso pedagógico dos professores com o ensino e com as aprendizagens dos diferentes alunos.
PF15	Penso que o docente que atuará na alfabetização e ensino de língua para além da alfabetização, por exemplo, precisa se aprofundar muito em diferentes dimensões teóricas e metodológicas, numa interface direta com a prática, com vivências no chão da escola.
PF16	Sim, pois boa parte os pós-graduandos/as poderão atuar nas graduações como docentes e muitos deles não fizeram licenciatura e, mesmo os que tenham feito, não estudaram os aspectos teóricos e metodológicos da docência no Ensino Superior.
PF17	Precisa de mais formação sobre as especificidades dessa esfera.
PF18	A pós-graduação é voltada, prioritariamente, à pesquisa embora também seja uma formação solicitada como pré-requisito para a docência de nível superior. Sou favorável a oferta de disciplina de formação de docência, como optativa, mas não como obrigatória em um curso de pós-graduação.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A quinta questão do questionário (FIC05) se referia ao tempo aproximado e tema do último curso de aperfeiçoamento voltado à docência no Ensino Superior dos quais participaram os professores e professoras respondentes. Segundo o Quadro 16, 15 dos 18 respondentes listaram o tempo aproximado e cursos de aperfeiçoamento.

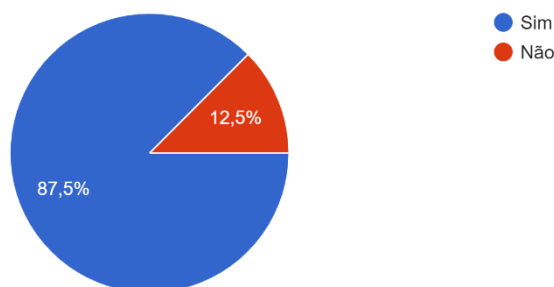
Quadro 16 – Aperfeiçoamento voltado à docência no Ensino Superior

Respondente	Resposta
PF01	2016 - Metodologias de ensino
PF02	Pós-doc, 6 meses, Ecossistemas comunicativos na educação escolar
PF03	LIBRAS
PF04	Menos de 6 meses - Tema: Formação de Professores e a BNCC
PF05	Não tenho curso nessa área
PF07	4 anos
PF08	março de 2019, uso da Plataforma Moodle.
PF09	palestras de formação na Universidade X. Última: fevereiro de 2020
PF11	Participação em palestras na Universidade X no início do semestre de variados temas. Ano passado Curso de Capacitação para uso da plataforma MOODLE.
PF13	Participei da última formação da Universidade X com a palestra sobre: Ética e Estética no Ensino Superior em Tempos de Questionamentos e Lutas por Direitos e o Curso sobre Afetividade as Marcas do Professor Inesquecível
PF14	Nos últimos anos participei das formações realizadas na Universidade X. A última atividade que participei teve como tema principal "didática e afetividade", ministrada pelo professor Sérgio Antônio da Silva Leite.
PF15	EaD
PF16	Vinte horas, há uma semana e sobre ambiente virtual de aprendizagem
PF17	2019 - Teatro e Educação Sexual
PF18	não sei precisar. Cursos promovidos pelo Departamento de Pedagogia anualmente

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão FIC06 perguntou aos docentes respondentes se, na atual instituição de ensino em que trabalham, são oferecidos cursos de formação continuada voltados para a docência no Ensino Superior. Dos/as 18 docentes que responderam ao questionário, 16 responderam a essa pergunta. O Gráfico 30 demonstra, então, que 87,5% dos professores, ou seja, 14 respondentes responderam que sim, e 12,5%, os outros 2, responderam que não.

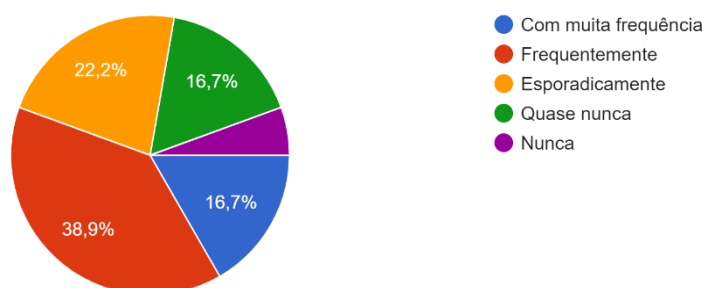
Gráfico 30 – Oferecimento de cursos de formação continuada voltados para a docência no Ensino Superior na instituição de trabalho



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão FIC07 perguntava aos professores e professoras com que frequência participavam eles dos cursos de formação continuada. Conforme disposto no Gráfico 31, 3 professores participam com muita frequência, caracterizando 16,7%; 7 professores participam frequentemente, caracterizando 38,9%; 4 professores participam esporadicamente, caracterizando 22,9%; 3 professores participam quase nunca, caracterizando 16,7%; e 1 dos respondentes, caracterizando 5,6%, comunicou nunca participar dos cursos de formação continuada. Pode-se, então, concluir que mais da metade dos professores participam frequentemente dos cursos ou com muita frequência.

Gráfico 31 – Frequência de participação em cursos de formação continuada



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão FIC08, o/a respondente foi convidado/a para fazer suas ponderações a respeito da questão FIC07, descrevendo justificativas relativas à sua resposta. Como se pode conferir no Quadro 17, 13 dos/as 18 respondentes

exprimiram suas opiniões quanto a frequência de participação nos cursos de formação continuada.

Quadro 17 – Frequência de participação em cursos de formação continuada

Respondente	Resposta
PF01	Participo nos momentos oferecidos pela Universidade
PF03	Em relação a frequência, todos os semestres frequento cursos de formação em serviço em outra universidade na qual trabalho, fazem parte do calendário das docentes, as temáticas são amplas (variadas) e podem ser escolhidas em acordo com o interesse ou necessidade pela própria profissional, ou seja, não são ofertados em blocos fechados. Por vezes, surgem temas que interessam ao grupo do curso de pedagogia e então fazemos juntas. Mas é comum que façamos cursos e formações que estão disponíveis para todos os cursos da instituição, o que produz uma interlocução interessante e produtiva entre diferentes áreas.
PF04	Como professor preciso estar em constante interação com a produção de ponta na área da formação, com as inovações curriculares, com as políticas educacionais.
PF05	Quando é possível conciliar a formação com as atividades docentes, eu participo, pois, acho fundamental a atualização de saberes e a troca de experiências
PF08	Geralmente, estamos mais envolvidos em "oferecer" formação continuada. Parece haver entre os profissionais docentes do Ensino Superior a ideia de completude de saberes: quase nunca nos desafiamos à formação continuada. Infelizmente!!! Muitas vezes, o que a instituição oferece como "formação continuada" não atende às reais necessidades do corpo docente, nem se configura como tal... às vezes, são um conjunto de "palestras", sem uma que se constituam como um continuum formativo.
PF09	Todo semestre procuro palestras no centro onde trabalho
PF10	Formalmente, as oferecidas pela Universidade X.
PF11	Participo sempre que convocada pelos locais de trabalho, e quando estou em eventos procuro escolher temas de curso ou comunicações que sejam do meu interesse.
PF12	Tendo em vista minha trajetória recente de pesquisadora e professora no ensino superior, estou na Universidade X há menos de 6 meses e até então minha experiência foi na UFSC, de 2 anos no ensino superior, acredito que essas questões não se adequam muito a minha realidade. Ainda não cheguei à condição de efetiva e até então como professora substituta e, nessa condição pouquíssimos são os cursos de formação continuada ou mesmo escasso o tempo para se dedicar ao aprimoramento da docência, já que configura carga horária extra e não inclusa na jornada de trabalho.
PF13	Participo de todas as formações ofertadas pela Universidade X a cada início de semestre. Registro que estou na Universidade X desde novembro de 2017. Vim do CEAD mas já realizava e participava das formações por lá. O fato de não ser Pedagoga sempre me fez buscar mais conhecimentos no campo da educação.
PF14	Participo de todas as atividades que são oferecidas pela Universidade X, pois considero fundamentais as discussões e os diálogos realizados.
PF15	Cursos de formação voltados para a área do ensino de língua.
PF16	Participo por interesse ou quando a instituição oferece e por iniciativa própria na participação de eventos da área, leituras e pesquisas sobre meu campo de atuação.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão FIC09 e última questão da Dimensão A solicitava aos professores que exprimissem suas sugestões relacionadas aos temas que achavam pertinentes e importantes no que tange aos aspectos de atualização e formação continuada do docente do Ensino Superior. Dos 18 professores que responderam ao questionário, 15 expressaram suas considerações acerca dos temas, conforme se pode visualizar no Quadro 18.

Quadro 18 – Sugestões de temas para atualização e formação continuada do docente do Ensino Superior

Respondente	Resposta
PF01	Aproveitar mais a prata da casa. Realizar momentos para troca de experiências. Conhecer as áreas de pesquisa dos colegas
PF02	Inserção de TICs no ES, metodologias ativas, diferentes conformações curriculares
PF03	Currículo, inclusão, violências, TICs.
PF04	Os mesmos que citei anteriormente.
PF05	Novas tecnologias educacionais; Avaliação como processo de ensino aprendizagem
PF07	Competências Digitais Docentes na perspectiva da Unesco e da Comissão Europeia (não na perspectiva da globalização e do liberalismo)
PF08	Pensar e propor políticas de formação para os docentes: departamento, área de atuação, centro, universidade. Insistir que a formação continuada é inerente à identidade docente. A formação continuada não deveria ser opcional... É preciso radicalizar... ou seria se conscientizar???
PF09	a interferência da lógica privada no ensino público e o docente como tutor/mediador das tecnologias
PF11	Aqueles que respondi lá em cima.
PF12	Sugestão já citada em outra resposta.
PF13	Ensino e aprendizagem considero um bom tema.
PF14	Educação Especial e Inclusiva; didática, entre outros.
PF15	Tecnologias e ensino de língua; alfabetização e sua faceta linguística
PF16	Ambientes informatizados, políticas atuais educacionais, desafios e compromissos das licenciaturas.
PF17	Desafios da política atual.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020

4.5 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – DIMENSÃO B

Essa Dimensão, conforme expressa seu título, expõe as impressões dos professores e professoras universitários consoantes a sua profissionalidade, a fim de compreender como aliam suas atividades relacionadas ao ensino, a pesquisa e a extensão com a docência. Essa parte do questionário também visa verificar as

principais adversidades cotidianas no Ensino Superior e seus reflexos no exercício da profissão.

A primeira questão dessa Dimensão (EPE10), requeria o depoimento dos professores e professoras quanto as especificidades de suas primeiras experiências. Os professores e professoras descreveram como se tornaram docentes do Ensino Superior, bem como suas motivações, dificuldade e/ou inseguranças. Dos 18 respondentes do questionário, 17 responderam a essa questão, como se pode conferir no Quadro 19.

Quadro 19 – Primeiras experiências profissionais no Ensino Superior

Respondente	Resposta
PF02	A atuação no ensino superior me atraiu pela possibilidade de realizar pesquisa. Minha primeira experiência no ensino superior foi no ensino de física, a maior dificuldade foi a falta de laboratório. Quando iniciei minha atuação no Curso de Pedagogia, uma das dificuldades foi de caráter epistemológico, pois fui formada em ciências exatas e passei a atuar em ciências humanas. É uma mudança profunda. Porém, continuava atuando em formação de professores, então as coisas foram se encaixando. E como atuava com educação e tecnologias, tudo se encaixava. Só mudei de um laboratório experimental para um laboratório criativo.
PF03	Iniciei no ensino superior em 2000, já atuava na educação básica e educação especial. Foi uma experiência maravilhosa, adoro a sala de aula e poder compartilhar desse espaço na formação de professores foi tranquilo, não me recordo de ter sentido insegurança, tenho ótimas recordações da primeira turma! É incrível, ao longo desses anos, ter encontrado essas estudantes em escolas, instituições de ed. Infantil e ter a oportunidade de tê-las como pares na educação superior. Muitas estudantes fizeram mestrado e doutorado e hoje são minhas colegas de profissão, é muito gratificante.
PF04	Por escolha própria. Sempre amei a escola, o estudo. E desde adolescente tinha o desejo de trabalhar na Universidade. Planejei a carreira, de modo que foquei nos estudos, da Especialização ao Doutorado, porque queria tornar-me professora universitária. Não senti dificuldades, nem inseguranças. Construí uma carreira, que aos 30 anos, quando fui trabalhar na Universidade, já me considerava com bagagem teórica e metodológica que ofereciam condições de fazer um bom trabalho na docência.
PF05	Me tornei docente de ES porque decidi que gostaria de atuar na formação de professores/as para Educação Básica. Minha primeira oportunidade foi, em 1992, lecionar em instituição particular (UNIVaLI) a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Percebi a importância da formação inicial e da docência. Isso me motivou a buscar uma carreira no ensino superior.
PF06	Estou no início de minha carreira e não tenho certeza de que foi uma opção em si. Sinto que o caminho foi trilhado de forma bastante natural, pois tenho facilidade na organização e transposição de conteúdos. Minha motivação é a convivência com os/as alunos/as, acompanhar seu processo de crescimento intelectual crítico. Na primeira vez que entrei em sala de aula, na FURB, senti meu coração acelerar, tive medo de não dar conta, de não dominar o conteúdo.

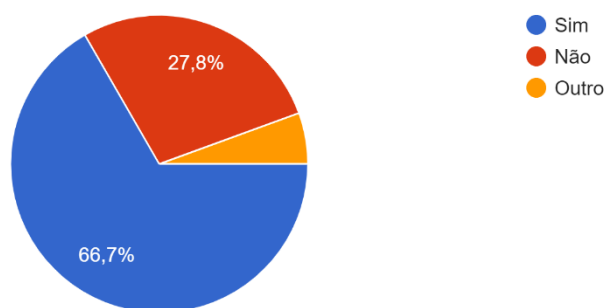
PF07	Fiz o curso de magistério, no ensino médio e no final deste, nosso estagio era atuar como professora, assumindo individualmente uma turma de uma escola pública em Porto Alegre, durante 6 meses, sob a supervisão dos professores do magistério. Foi interessante e muito desafiador. Assim, com 17 anos, assumi toda a responsabilidade por uma turma de 19 alunos de uma segunda série. Com as orientações e planejamentos conjuntos, diários (as aulas na escola eram pela manhã e a tarde íamos para a instituição para a elaboração dos planos de aulas seguintes) com meus professores, esta experiencia me fez, efetivamente, professora...
PF08	Integrei um coletivo que começou a pensar e propor um projeto de Educação Popular de Ensino Superior (Pedagogia da Terra, voltado para o/as professores/as das escolas do Movimento Sem Terra - MST). Resisti bastante, pois o chão da minha prática sempre foi a Educação Básica, especificamente a Educação Infantil. A experiência veio num crescendo, uma vez que já tínhamos vivido essa experiência de formação, a nível de Ensino Médio. Foi também uma experiência no sentido de democratizar a universidade pública e o ensino superior, pois estamos nos referindo aos anos de 1990, quando as políticas públicas de acesso ao Ensino Superior ainda não estavam consolidadas. Penso que esse processo foi fundamental para que eu construísse uma experiência de "estar no Ensino Superior" sem nunca ter me desligado dos cotidianos educativos. Manter um pé na universidade e outro na escola pública, estar em contato com os docentes da Educação Básica como proponente de formação continuada ajudam bastante.
PF09	Tornei-me professora tão logo terminei o mestrado. No Brasil a formação em nível de pós-graduação é colada na docência, sobretudo na área da Educação. Diferentemente de outros países, onde outros campos estão abertos. Portanto, sabia que desde que ingressei na pós-graduação, seria professora. Minhas primeiras experiências foram boas, o que não quer dizer que não tenha ficado insegura. A insegurança sempre nos acompanha, de alguma forma. As dificuldades eram sanadas na medida em que os problemas aconteciam. Embora inexperiente na docência, tinha algo que me favorecia muito: o fato de ter tido uma boa formação na graduação e no mestrado. Em alguma medida esta inexperiência era compensada pela segurança da formação e os alunos reconheciam isso.
PF10	Foi uma escolha para mudança de carreira, motivada pelo desejo de ser professora e de trabalhar com a formação de professores na área de Matemática. A insegurança veio na transição de uma carreira para outra e no início da carreira docente até conhecer as especificidades do novo trabalho.
PF11	Desde a graduação fui motivada a seguir minha formação para atuar no Ensino Superior, dada as condições de trabalho e pela possibilidade de poder pesquisar e trabalhar na graduação. Minhas primeiras experiências foram no Curso de Pedagogia e de Geografia da Universidade X, com diversas disciplinas. A insegurança maior sempre foi de ter que organizar disciplinas que se distanciavam das Licenciaturas ou das práticas escolares, que são meus lugares de atuação.
PF12	Tornei-me professora do ensino superior logo após a conclusão dos estudos em nível de Mestrado, quando passei a atuar no curso de Pedagogia da UFSC, como professora substituta. As primeiras experiências foram marcadas por um esforço muito maior na preparação das aulas, dentre as dificuldades, o trabalho solitário que, para quem está chegando, se torna uma barreira. A ajuda de colegas, a troca com professores mais experientes e a forma colegiada de tomada de decisões no Curso, conforme as áreas de ensino foram fundamentais para me sentir mais confiante e respaldada.

PF13	Tornei-me docente após o término da especialização lato sensu. Senti inseguranças, mas iniciei em um Centro de Educação a Distância e o trabalho em equipe foi fundamental para minha tessitura como docente. A maior insegurança era não dominar o conteúdo, não entender nada de educação, já que eu vinha da área da psicologia clínica. Mas li muito Paulo Freire na época. Realizei as formações e nunca me furtei a possibilidade de aprender. Penso que a acolhida das profissionais da educação e essa disponibilidade interna de aprender me auxiliaram até hoje.
PF14	Sempre tive o desejo de ser professor do Ensino Superior. Entrei na Universidade com essa intenção e ao longo da minha formação e atuação profissional, a minha trajetória tem me permitido afirmar que foi uma decisão acertada. As primeiras experiências foram marcadas pela insegurança de ocupar uma posição nova e de construir aulas que estivessem articuladas aos pressupostos teórico-metodológicos que defendo.
PF15	Atuar no ensino superior foi algo que foi se construindo em mim, mas foi a partir da minha atuação na Educação básica que percebi a ausência da minha área, na formação inicial de professores, de modo que se articulasse mais a teoria à prática. É crucial que p do ente do ensino superior tenha experiência na Educação Básica para conhecer de fato seu funcionamento e suas reais necessidades!
PF16	Fiz um processo seletivo, por interesse e iniciativa pessoal. Encarei com bastante coragem o desafio e por ter experiência no Ensino Médio nos cursos de Magistério, nas áreas que atuaria: Didática e Estágios, isso ajudou bastantes. Mas praticamente não tive orientação prévia, além da indicação das turmas e um plano de ensino do professor aposentado no semestre em andamento. Nunca conversei com tal professor, nem recebi algum possível contato. Foi um aprendizado paulatino, mas tive a oportunidade de conhecer algumas professoras mais experientes muito dispostas a contribuir, sugerir materiais, textos, etc..
PF17	Acredito que me apaixonei tanto pela esfera acadêmica como aluna que foi uma escolha natural para mim, nem pensei muito... Consegui emendar Mestrado e Doutorado em seguida, sempre com bolsa de estudos; durante esses períodos fui tanto as primeiras experiências acompanhando professores na EAD como tutora. Na metade do Doutorado decidi que precisava aprofundar essa experiência, então comecei como docente também na EAD. Então, as primeiras experiências de fato como professora foi por videoconferência, muito depois é que tive os encontros presenciais nos polos. Não tive muita dificuldade, foi algo natural e apaixonante para mim. Meus maiores desafios são, como professora de Produção Textual, no como ensinar a produzir textos em gêneros acadêmicos. Essa área fui descobrindo na prática "como fazer", pois senti falta de uma formação específica.
PF18	Me tornei professora por necessidade, pois eu era terapeuta. A oportunidade foi surgindo e fui abraçando. De início dei aula no curso de fonoaudiologia, então ensinar o que eu tinha aprendido era o lema. Depois trabalhei na produção de material para o ensino a distância, então, traduzir em texto o que eu sabia foi outro desafio. À medida que entrei na sala de aula os desafios foram principalmente em desenvolver uma linguagem acessível aos alunos de maneira a facilitar-lhes o aprendizado. A insegurança fez parte por muito tempo desse caminhar, pois era para mim uma nova profissão que eu não tinha formação. Li e estudei muito e se houvesse um curso de formação didática, teria feito. Fui aprendendo aqui e ali, com leituras e vendo colegas e copiando padrões até desenvolver minha própria forma de ensinar, minha própria metodologia. Mesmo assim, esse fazer se reabastece a cada vez, pois as turmas são distintas e se aprende e se modifica a cada vez.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE11, os professores e professoras foram convidados a expor se, em suas primeiras experiências como docente universitário, obtiveram alguma orientação e/ou acompanhamento por parte da instituição. Como se pode aferir no Gráfico 32, 66,7% dos/das respondentes, que caracterizam 12 dos 18, exprimiram que “sim”. Os outros 5 respondentes, que correspondem a 27,8%, exprimiram que “não”. Apenas um dos respondentes selecionou a opção “outro”, exprimindo que recebeu “pouca, apenas o plano de ensino e a indicação das turmas com quem atuaria”. Todos os respondentes do questionário responderam a essa questão.

Gráfico 32 – Orientação e/ou acompanhamento da instituição nas primeiras experiências



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão subsequente (EPE12) foi solicitado aos respondentes que tecessem comentários a respeito da questão anterior (EPE11). Ao visualizar o Quadro 20, pode-se verificar que apenas um dos 18 respondentes não respondeu a essa questão.

Quadro 20 – Orientação e/ou acompanhamento da instituição nas primeiras experiências

Respondente	Resposta
PF01	As orientações formam mais protocolares no sentido de apresentar a documentação legal e pedagógica. A experiência mesmo se constituiu no dia a dia de viver a universidade e no contato e vivência de colegas mais experientes.
PF02	Era um projeto novo com acompanhamento de Paulo Freire e professores da Unicamp na implantação de um curso de licenciatura plena em ciências e um curso de engenharia têxtil. Projeto promovido e sustentado por um consórcio de municípios, voltado para o desenvolvimento da região. Um campus avançado da UEM vocacionado ao desenvolvimento regional. Foi uma experiência única. Mas o acompanhamento dizia respeito ao projeto, não se tratava de acompanhamento na didática em sala.
PF03	Participava de grupos de estudos na instituição e o grupo de professores era muito disponível, dialogávamos e nos apoiávamos muito.

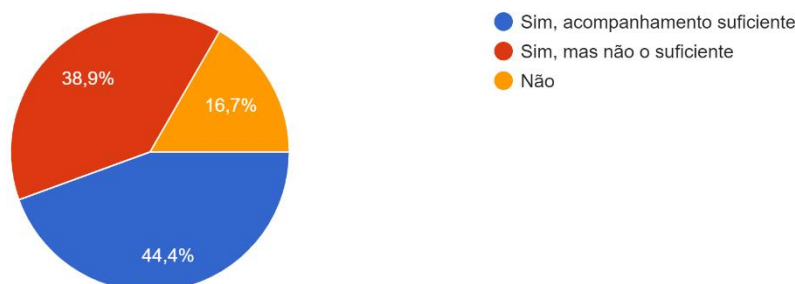
PF04	A FURB tinha e tem um excelente programa de formação de professores para professores ingressantes. Participei dele intensivamente.
PF05	As orientações e acompanhamento se deram, mais a nível de documentação e de registro pessoal. Não houve acompanhamento do trabalho docente. Geralmente as universidades só se -reocupam com a atuação docente quando há algum tipo de problema ou reclamação. .
PF06	Professores substitutos em geral não recebem muita orientação sistemática, acabamos dependendo de um ou outro colega que se encarregue. Na FURB isso é especialmente delicado, na Universidade X me sinto bastante mais acolhida.
PF07	Não tive nenhuma orientação nem acompanhamento, o que me trouxe certa frustração... Considero que o trabalho docente nas universidades é muito isolado e solitário. Apenas por um curto período, em que trabalhei na modalidade a distância, percebi a riqueza e as possibilidades que um planejamento docente em conjunto pode trazer, uma vez que podemos aprender muito com nossos colegas e desenvolver verdadeiramente projetos integrados.
PF08	Como referi, essa experiência foi resultante de um projeto coletivo de "educação no Ensino Superior". Foi um projeto piloto (primeira turma de Pedagogia da Terra no Brasil!!!). Por isso, precisávamos ter claro que projeto deveríamos construir. Um desafio: como fazer uma docência diferente numa instituição tão marcada por práticas conservadoras, como era a universidade naquela época? A experiência na Educação Básica
PF09	Era uma universidade privada. Não tinha essa preocupação
PF10	Formação, apoio da chefia
PF11	O Diretor de Ensino na época em que entrei na Universidade X conversou brevemente sobre os anseios do Curso, o que teria à disposição para o trabalho, o perfil dos estudantes.
PF12	Atuei em uma área específica dentro do Curso e fui acolhida pelo coletivo de professores efetivos dessa área, com participação de reuniões, conversas e contatos frequentes.
PF13	Respondi acima.
PF14	Minha primeira experiência como docente no ensino superior ocorreu na UFSC. Naquele momento, várias colegas e a chefia de departamento me receberam muito bem e auxiliaram com relação a cultura do curso, sugestões de práticas pedagógicas, formas de avaliação, entre outros.
PF15	Minha primeira experiência como substituta foi amplamente acompanhada por professores experientes da instituição, o que me conferiu segurança. Isso se deu desde o planejamento, até o desenvolvimento das disciplinas.
PF16	Já detalhei na resposta dissertativa anterior.
PF17	Em todas as instituições em que trabalhei, sempre tive que "me virar sozinha", aprendendo na prática.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Dando sequência às perguntas relativas à instituição, a questão EPE04 perguntou aos professores e professoras se, em sua atual experiência como docente universitário, recebem algum acompanhamento da instituição quanto aos aspectos didático-pedagógicos. Todos os participantes da pesquisa responderam a essa questão, onde 8 professores, representando 44,4% dos respondentes, afirmaram que “sim, acompanhamento suficiente”; 7 professores, representando

38,9% dos respondentes, afirmaram que “sim, mas não o suficiente”; e 3 professores, representando 16,7% dos respondentes, afirmaram que “não” (ver Gráfico 33).

Gráfico 33 – Acompanhamento atual da instituição quanto aos aspectos didático-pedagógicos



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A próxima pergunta do questionário, pergunta EPE14, solicitava aos respondentes que, caso fosse afirmativa sua resposta à questão anterior (EPE13), narrassem de que forma ocorre esse acompanhamento. Dos 18 professores/as que responderam ao questionário, 16 fizeram suas ponderações, conforme se pode visualizar no Quadro 21.

Quadro 21 – Acompanhamento atual da instituição quanto aos aspectos didático-pedagógicos

Respondente	Resposta
PF01	Parte-se do princípio que professor universitário não precisa de acompanhamento pedagógico, mas precisamos muito. Oportunizar momentos com qualidade de discussão e para troca de experiências já seria uma excelente alternativa.
PF02	Há formações no início do ano letivo, há desenvolvimento de ações por fase, há avaliações por parte dos alunos.
PF03	Formações, reuniões, planejamento integrado.
PF04	A PROEN na Universidade X ainda não tem efetivamente um programa que se volte para a formação continuada em serviço. Oferece esporadicamente ações, que ainda são um pouco aquém do que os professores necessitam. Preciso dizer também que a cultura organizacional é uma cultura, grosso modo, do "já sei tudo", pois a participação dos professores quando da oferta de formação, de modo geral, ainda é muito pequena.
PF05	O curso de pedagogia, tentou, nos dois últimos anos, implantar um processo permanente de avaliação docente, pelo corpo discente, com posterior análise, discussão e encaminhamentos junto ao NDE - Núcleo Docente Estruturante. No entanto, devido ao acúmulo de atribuições administrativas, a etapa junto ao NDE não foi realizada, embora o Departamento de Pedagogia possua a avaliação docente feita, em dois semestres seguidos.
PF06	Através dos colegas, do departamento e da equipe técnica.

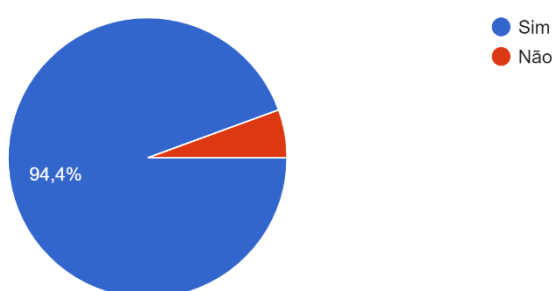
PF08	Há um notado esforço por parte da Direção de Ensino em propor um projeto de aperfeiçoamento pedagógico, porém há pouca adesão por parte dos colegas. no meu entendimento, precisamos de uma "política" de formação no centro/universidade. Formações esporádicas e com temáticas desconectas, nem sempre são suficientes.
PF09	Há uma preocupação com os nossos planos de ensino e algumas iniciativas, sobretudo com as avaliações. Mas creio que o debate precisa ser mais bem qualificado para evitar que caiamos em pragmatismos e receituários ao gosto positivista
PF10	Não considero que sejam acompanhamentos, considero que sejam diretrizes.
PF11	Penso que o Curso de Pedagogia possui uma preocupação muito positiva em relação aos modos como organizamos os Planos de Ensino, processos avaliativos. São temas que surgem em cursos de capacitação e sempre estão presentes nas reuniões de departamento. Mesmo que não tenhamos um acompanhamento individual, como nas escolas com as supervisoras, podemos sempre que possível compartilhar dúvidas, sugestões com os colegas ou com a Chefia.
PF12	Na minha mais atual (e breve) experiência fui acolhida por um coletivo de um grupo de pesquisa relacionado a minha área específica de formação e de atuação na docência. Entretanto, em outra disciplina que fui designada a ministrar o processo tem sido diferente, é muito mais solitário, por não se tratar de uma disciplina de área específica, mas sim, mais geral do Curso e ser ministrada por distintos professores. Ainda assim, os professores que a lecionaram mais recentemente se mostraram bastante solidários em compartilhar suas experiências, saberes, documentos, textos. A rede solidária entre professores não me permite afirmar que o processo seja totalmente solitário e sem qualquer acompanhamento.
PF13	Temos formação a cada início de semestre. Mas no grupo de docentes partilhamos da ideia de que precisamos de mais momentos de acompanhamento e trocas com relação aos aspectos didáticos – pedagógicos
PF14	Reconheço o esforço do Departamento de Pedagogia em acompanhar os aspectos didático-pedagógicos por meio de conversas com a chefia. Também foram realizados encontros com alguns professores para avaliarmos o processo pedagógico das diferentes disciplinas. Ressalto as formações e encontros proporcionados pelo NUAPE; embora com um número reduzido de professores, nesses espaços trocamos experiências de trabalhos e referenciais bibliográficos. No entanto, considero que devemos construir mais encontros coletivos para dialogar sobre as questões pedagógicas das disciplinas e do curso.
PF15	Há planejamento por fases e discussões pedagógicas cruciais todo início de semestre.
PF16	Temos uma Direção de Ensino atuante, mas a Universidade X não possui setores específicos em cada Centro para esse fim, ou seja, uma assessoria (ou similar) pedagógica constante.
PF18	atualmente o departamento ao qual pertença oferece cursos e palestras de formação

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE15, foi perguntando aos professores/as se, em suas atuações enquanto docente do Ensino Superior recorriam a algum setor ou pessoa

da instituição para alguma orientação ou auxílio ao se deparar com algum problema de ordem didático-pedagógica ou de relacionamento com estudantes. Todos os respondentes do questionário responderam a essa questão. Como se pode visualizar no Gráfico 34, 94,4% dos professores afirmou que “sim” e apenas 0,6%, caracterizando um professor, afirmou que “não”.

Gráfico 34 – Procura de setores ou pessoa da instituição para orientação ou auxílio em caso de problema de ordem didático-pedagógica ou de relacionamentos com estudantes na atuação com docente do Ensino Superior



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE16, foi solicitado aos professores que fizessem comentários sobre a questão anterior (EPE15). Todos os participantes manifestaram suas conjecturas acerca do que foi solicitado, e suas expressões estão listadas no Quadro 22.

Quadro 22 – Procura de setores ou pessoa da instituição para orientação ou auxílio em caso de problema de ordem didático-pedagógica ou de relacionamentos com estudantes na atuação com docente do Ensino Superior

Respondente	Resposta
PF01	Discutimos muito com os pares da area, e principalmente junto ao grupo de pesquisa que fizemos parte
PF02	Coordenação do curso
PF03	Não é comum que isso ocorra, mas em um ou dois casos pontuais em que se fez necessário recorri à coordenação de curso para que pudesse ser orientada em como proceder.
PF04	NUAPE da Universidade X.
PF05	A Chefia do Departamento e o NDE sao as instancias.
PF06	Sim, sempre recorro ao chefe de departamento.
PF07	Recorro principalmente a colegas e em alguns casos, às coordenações
PF08	Tenho trocado bastante com colegas do laboratório e da área, não só da instituição onde atuo. Recorro também às instâncias superiores.

PF09	Procuro primeiro resolver pessoalmente. Se necessário, recorro ao chefe imediato
PF10	Sim, dependendo do caso, em situações que eu não me sinta confortável para resolver. Mas, de maneira geral, tento resolver sozinha.
PF11	Chefia do Departamento e se for necessária a outras instâncias.
PF12	Sim, recorro ao meu coletivo (grupo de pesquisa/extensão)
PF13	Reporto-me primeiramente ao chefe de departamento e também compartilho com alguns poucos colegas. Muitas vezes a correria é grande e a partilha fica só com a chefia de departamento.
PF14	Quando tenho alguma dúvida com relação ao trabalho docente, converso com alguns colegas e também me senti muito à vontade para conversar com a antiga chefia, que sempre foi muito acolhedora. Com a chefia atual ainda não tive a oportunidade, devido a pandemia do coronavírus e a suspensão das aulas na Universidade X.
PF15	Chefia de departamento e colegas com maior experiência.
PF16	Em geral dialogo com a Chefia Departamental - ou com a turma diretamente, dependendo da situação.
PF17	Só ao chefe de Departamento mesmo. Se estiver dividindo a disciplina com outro docente, tanto relato para ele(a).
PF18	Comento com colegas e se for grave, com a chefia de departamento.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão de EPE17 perguntava aos professores e professoras quais aspectos e características consideravam fundamentais para uma boa docência no Ensino Superior. Todos os professores respondentes da pesquisa listaram suas percepções, que estão dispostas no Quadro 23.

Quadro 23 – Características fundamentais para uma boa docência no Ensino Superior

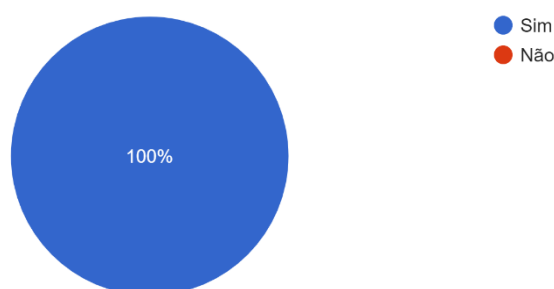
Respondente	Resposta
PF01	Consistência epistemológica. Saberes da docência. Alteridade
PF02	Conhecimento, realizar pesquisas, atualização na área, conhecer diversos métodos pedagógicos, centrar o processo na aprendizagem do aluno
PF03	Responsabilidade, compromisso, conhecimento, dedicação, atualização, diálogo, escuta sensível, observação...não necessariamente nessa ordem.
PF04	Domínio teórico e metodológico; capacidade de escuta; equilíbrio entre razão e sensibilidade.
PF05	1.ter conhecimento teórico e prático do assunto da disciplina 2. articular sua disciplina com o exercício profissional futuro 3.. Nutrir o conteúdo da disciplina com o aporte de informações advindo da pesquisa e da extensão que a própria docente realiza; 4. Estar atualizada com o conhecimento científico produzido na área; 5. Envolver as/os acadêmicas/os no processo de definição do plano de ensino e no desenvolvimento das atividades propostas ao longo da formação 6. Ser sensível as dificuldades e aos problemas atuais enfrentados na vida das pessoas
PF06	Abertura para ouvir os/as alunos/as e constante atualização dos conteúdos

PF07	Tentar compreender como nossos alunos aprendem, buscar sempre a atualização dos conteúdos curriculares, desenvolver práticas/conteúdos que façam sentido aos alunos
PF08	No caso específico da Pedagogia, uma questão é compreender que somos integrantes de um processo que forma, majoritariamente, profissionais para a Educação Básica. Por isso, nenhum docente do Curso de Pedagogia pode exercer a docência sem tomar o contexto da Educação Básica como ponto de partida e de chegada para o exercício da sua docência. Uma Educação Básica que se insere em um contexto social, político, cultural, econômico específico, e que é por ele atravessado. Outra questão é pensar o/a professor/a formador/a é também um sujeito em formação. Precisamos estudar, buscar outras formas de exercer a docência, trazer novos ares para as nossas práticas e potencializar experiências que deram certo.
PF09	formação na área que atua. Docência não é improviso.
PF10	Conhecimento pedagógico do conteúdo, motivação para sempre aprender, empatia, tranquilidade e lidar bem com pressão.
PF11	Saber ouvir os estudantes, colegas mais experientes. Ter compromisso ético, estético e político com os estudantes e com a instituição.
PF12	Diálogo com os estudantes; Princípios inclusivos; Reflexão e avaliação constante sobre a prática; Escuta atenta.
PF13	Comprometimento com a disciplina a ser lecionada, atualizando conteúdos e formas de avaliação, propostas de atividades etc; comprometimento com o ensino, a pesquisa e a extensão; comprometimento com a aprendizagem dos alunos; comprometimento ético com o exercício da docência, que inclui comprometimento com a avaliação e reavaliação de minha própria prática; muita disponibilidade para aprender. Não nascemos docentes, vamos nos fazendo e nos refazendo.
PF14	Compromisso com os diferentes tempos de aprendizagens dos estudantes; utilização de diferentes linguagens; diversidade de materiais; avaliação processual; discutir e construir com os estudantes os objetivos e instrumentos avaliativos.
PF15	Formação técnica específica, dimensão humana, experiência no chão de escola.
PF16	Formação, compromisso, planejamento, atualização, disponibilidade em dialogar com os/as estudantes, responsabilidade quanto os compromissos assumidos com a turma, organização de materiais e atividades apropriados para a turma, relação dos conteúdos e atividades com a futura atuação dos estudantes, dentre outros..
PF17	Estudo permanente e empatia / sensibilidade com as singularidades dos alunos.
PF18	Conhecimento, domínio da área e articulação com a pesquisa

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE18, foi indagado aos docentes respondentes da pesquisa sobre os desafios na docência no Ensino Superior na atualidade, no que tange à relação professor-aluno. Todos responderam positivamente, conforme se pode constatar no Gráfico 35. Na questão EPE19, foi solicitado aos professores e professoras que explanassem suas percepções acerca de suas respostas, em caso de afirmativas. Dos 18 respondentes do questionário, 17 fizeram suas ponderações a respeito do que consideravam como desafios (ver Quadro 24).

Gráfico 35 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidades no que tange à relação professor aluno



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 24 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidades no que tange à relação professor aluno

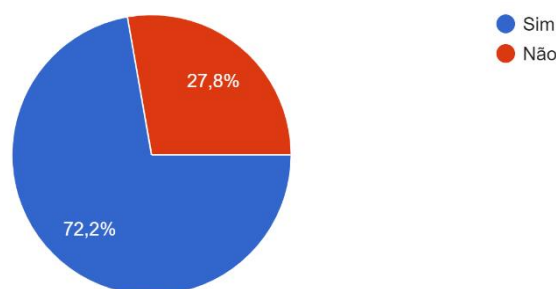
Respondente	Resposta
PF01	Despertar no jovem o gosto pela área. Docência tem que ser uma escolha intencional. Vida em movimento no exercício de compartilhar
PF02	Relacionar o estudo em sala com a realidade da escola
PF03	Compreender o quão diverso e difícil é para muitas estudantes alcançarem e permanecerem na universidade. É preciso escuta e disponibilidade para que tenham possibilidades de dar continuidade aos estudos. Há uma questão geracional, pois chegam bem jovens e isso não é um problema, mas precisa ser considerado para que consigam compreender essa transição do ensino médio para o ensino superior em termos de autonomia e independência. Não tenho encontrado dificuldades na relação com as estudantes, apenas observado essas questões como ponto de observação e atenção.
PF04	A superação da lógica auleira. É necessário construir outra relação pedagógica, mais interativa, mais voltada para as especificidades dos modos de aprender dessa geração.
PF05	O interesse com a formação é um grande desafio. O desnível cognitivo entre estudantes é outro. As desigualdades sociais decorrentes da classe social e das oportunidades cognitivas vividas, é outro desafio.
PF06	Um dos maiores problemas que tenho sentido é a tendência à judicialização da relação. Os/as alunos/as muitas vezes não cumprem o mínimo exigido pela disciplina e, ao receberem uma avaliação negativa, recorrem ao departamento para contestar as avaliações. O mesmo processo pode acontecer com o conteúdo e os métodos. O espírito do movimento Escola Sem Partido ilustra esse sentido.
PF07	Para mim, um dos problemas é a falta de interesse dos alunos e, principalmente, a desvalorização social da educação como um todo, uma desvalorização do professor, o que acaba por se refletir nas interações professor-alunos
PF08	Compreender o papel de cada um. Nesse sentido, penso que a contribuição de Paulo Freire é fundamental para a compreensão das nossas identidades (de docentes e de discentes), construindo uma relação dialógica (horizontalizada) entre os sujeitos ensinantes-aprendentes. Ainda precisamos discutir os conceitos de "liberdade" e "licenciosidade" nas relações entre docentes e discentes. Tem me preocupado a forma como temos encaminhado as relações entre docentes-discentes.

PF09	a educação a distancia e o aligeiramento e superficialidade na formação
PF10	Desafios ligados aos problemas pessoais vivenciados pelo grupo.
PF11	O professor organiza o estudo e deve convencer o estudante a estudar. Vejo neste o maior desafio contemporâneo dados os modos como estudamos, as influências das mídias digitais, a velocidade das informações e a falta de lentidão ao ler, ouvir e ver.
PF12	A sobrecarga de trabalho (ressaltando que falo na condição de professora colaboradora/substituta), muitas vezes, não permite um acompanhamento mais efetivo dos estudantes.
PF13	Muitos desafios. Um primeiro desafio que penso vivenciamos hoje está ligado a diferença geracional. Outro desafio que talvez esteja ligado também a diferença geracional refere-se a relação dos nossos alunos com as leituras ofertadas na formação. O fácil acesso às informações facilita e ao mesmo tempo cria entraves no exercício da docência atualmente, pois há uma superficialidade na busca do conhecimento. Aspectos que não fizeram parte da nossa formação que foi centrada nos livros, na leitura dos autores. Um outro aspecto está ligado as características dos nossos jovens que muitos fazem parte de uma geração que pouco se frustra e acabam sendo pouco tolerantes as frustrações e pressões advindas da academia em alguns momentos.
PF15	O grande desafio reside em se integrar a novas práticas que envolvam novas tecnologias para inovar e ao mesmo tempo ter a atenção do estudante. O tempo de pedagógico da ocupação docente é pequeno para o planejamento diário de firma inovadora.
PF16	Motivar os/as estudantes quanto a importância de estudar e conhecer sobre sua área de atuação, responsabilidades e compromisso social. Lidar com as atuais políticas e panorama educacional atual.
PF17	Parece não haver mais autoridade do professor, está sendo cada vez mais desrespeitada - relativou-se demais. Alunos lutam cada vez mais por mais direitos, mas se recusam a se dedicarem significativamente aos estudos.
PF18	Questões de relações humanas sempre houve e sempre haverá. O professor precisa entender os novos paradigmas de comportamento das novas gerações, mas não pode perder seu status daquele que ensina, daquele que sabe, daquele que articula e propõe e dirige o caminho de aprendizagem.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão de número EPE20, foi perguntado professores se existem desafios na docência no Ensino Superior na atualidade, relacionados a elaboração e realização do seu plano de ensino e de aula, conforme suas conjecturas. Todos os respondentes do questionário responderam a essa questão, sendo que 13, representando 72,2% dos professores afirmou que “sim” e 5 respondentes, correspondendo a 27,8% dos professores declarou que “não” (ver Gráfico 36). Na questão subsequente (questão 12), os respondentes foram convidados a relatar quais seriam esses desafios, caso suas respostas fosse afirmativas. Dos 18 respondentes, 12 expressaram opiniões, que estão listadas no Quadro 25.

Gráfico 36 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à elaboração e realização do plano de ensino e de aula



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 25 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidade, relacionadas à elaboração e realização do plano de ensino e de aula

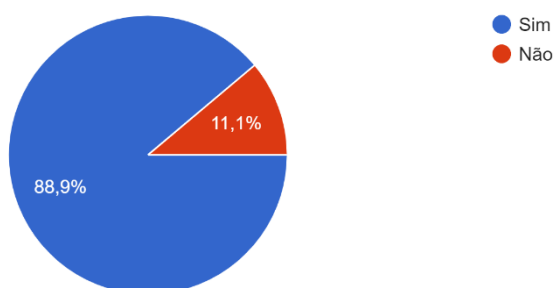
Respondente	Resposta
PF02	Aulas enquadradas em horários fixos, salas quadradas, disciplinas estanques.
PF03	Para que de fato seja interessante e motivador para as estudantes. O auditório social precisa comprometer-se com o conhecimento no desenrolar do processo e, para isso, preciso conhecer os modos de aprendizagem, os interesses, as linguagens que farão sentido para o grupo...planejar é pensar no Outro, é conhecimento técnico-científico, mas, também um gesto de alteridade, de reconhecimento da importância desse Outro, a quem se dirige.
PF05	Nunca fiz o mesmo Plano de Ensino, na mesma disciplina. A cada semestre, as mudanças sociais e os novos conhecimentos fazem com que os Planos de Ensino sofram atualizações, bem como, as sugestões da turma quando de sua apresentação.
PF06	No caso dos professores substitutos há mudanças semestrais relativas a carga horária e as disciplinas ministradas, o que dificulta o planejamento. Além disso, em geral, temos mais disciplinas.
PF07	Os alunos pedem atividades inovadoras, mas quando trazemos estas atividades, pedem para voltarmos a atividades tradicionais. Especialmente quando percebem que estas atividades inovadoras os colocam como protagonistas de suas aprendizagens... Nem todos estão dispostos a isto.
PF08	Como os meus planejamentos conseguem traduzir as realidades dos grupos com os quais trabalho? Como potencializo as informações que recolho nas minhas práticas para que elas me ajudem nos planejamentos futuros? Para isso, é preciso documentar pedagogicamente as práticas, sistematizar essa documentação e formular hipóteses...
PF09	o mesmo anterior
PF11	As escolhas dos textos precisam levar em consideração os diferentes níveis de compreensão dos grupos que sempre são muito heterogêneos, o formato das aulas que não pode ser mais de palestra expositiva, a criação de dinâmicas, quero dizer, criar meios de capturar a atenção, presença mediados pelo exercício do estudo.
PF12	O desafio mais atual e recente, encontrado na Universidade X é este de pensar a disciplina tanto em sua forma presencial, como não presencial, em um curso que se propõe à formação presencial. Para mim, este tem consistido em uma questão mais recente. Por acreditar que muito da formação parte do diálogo que é trocado em sala de aula, na maioria das vezes, imprevistos, que geram discussões,

	debates e onde se pode ir além do conteúdo e relacioná-lo com a prática, com uma visão de mundo, com um projeto de sociedade.
PF13	Procuro adequar as atividades e realizar a escolha do encaminhamento das atividades e aulas de acordo com a turma que estou lecionando. Minhas disciplinas possuem uma carga teórica imensa. Sinto-me sempre desafiada, porque há estratégias que funcionam com uma turma e com outras não. Penso que esses desafios também me movem.
PF16	Atualização dos materiais, como atividades, fontes bibliográficas.
PF17	Os maiores desafios são a falta de pontualidade e assiduidade dos alunos na aula, o que prejudica muito o planejamento da mesma. Além de desatenção frequente com uso de tecnologias como o celular.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE22, foi perguntado aos professores se existem desafios na docência no Ensino Superior na atualidade atinentes ao processo de avaliação. Todos os respondentes do questionário responderam a essa questão, sendo que 16, representando 88,9% dos professores afirmou que “sim” e 2 respondentes, correspondendo a 11,1% dos professores declarou que “não” (ver Gráfico 37). Na questão subsequente (EPE23), os respondentes foram convidados a relatar quais seriam esses desafios, caso suas respostas fosse afirmativas. Dos 18 respondentes, 15 expressaram opiniões, que estão listadas no Quadro 26.

Gráfico 37 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidade atinentes ao processo de avaliação



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 26 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidade atinentes ao processo de avaliação

Respondente	Resposta
PF02	A avaliação é centrada na aquisição de conhecimentos de um programa não no progresso do aluno
PF03	A avaliação é sempre muito difícil. Faz parte do processo, é necessária, mas difícil se pensada pela aferição de um valor. Por isso, é necessário compreender que há um compromisso mútuo em termos de aprendizagem e ensino.

PF04	Precisamos rever procedimentos, periodicidade e lógica de ação. Nossa cultura de avaliação ainda é cumulativa e não processual. Ainda valoramos mais o resultado do que o processo. Ainda trabalhamos com exames e média final, o que é arcaico do ponto de vista dos avanços que se tem em termos de pesquisa sobre avaliação da aprendizagem.
PF05	A avaliação 'é parte do processo de ensino. Não deve ser vista em si mesma mas, integrante da aprendizagem. Ela reflete, tanto o aprendizado das/os estudantes, quanto a qualidade da docente que ministra as aulas.
PF06	Já comentei na pergunta sobre a relação com os alunos.
PF07	Novamente, percebo uma acomodação por parte dos alunos para aprenderem e, consequentemente, demonstram resistência a realização de atividades avaliativas, especialmente individuais, mesmo que elas sejam em diferentes linguagens (textual, auditiva, imagética, etc.)
PF08	A mais urgente de todas: perguntar e procurar elaborar respostas à questão: qual o papel da avaliação no processo educativo? Penso que na prática docente, a questão da avaliação é uma das mais complexas. Outras questões: quem avalia? o que se avalia? para que se avalia? para quem se avalia??? Questões complexas... que muitas vezes não queremos olhar para elas, pois podem revelar de nós uma identidade diferente daquela que pensamos ter de nós mesmo.
PF09	o mesmo
PF11	Os desafios são em relação aos critérios de avaliação e as devolutivas.
PF12	A sobrecarga de trabalho (ressaltando que falo na condição de professora colaboradora/substituta), muitas vezes, não permite um acompanhamento mais efetivo dos estudantes.
PF13	A quantificação de uma nota pra mim é um desafio. Nós estamos cercados de propostas de outras formas de avaliação, mas não escapamos na universidade da necessidade de traduzir em notas as avaliações de nossos alunos.
PF15	É necessário repensar a avaliação somativa. Sabemos o que temos de fazer, mas isso impacta no tempo exíguo que temos para esta tarefa, no sentido de planejar e também dar uma devolutiva qualificada para o estudante.
PF16	Tempo suficiente para um retorno avaliativo com qualidade e de caráter diagnóstico.
PF17	Difícil seguir uma metodologia que considere a singularidade dos sujeitos e o processo contínuo de aprendizagem tendo que se fazer avaliações às vezes generalizantes. A enorme quantidade de turmas e alunos geralmente impedem uma avaliação (e correção) mais subjetiva e individual.
PF18	Muitos pensam que avaliar é uma cruz, quando esse aspecto é essencial a todo processo de ensino-aprendizagem. Alunos negam a necessidade de avaliar, professores se dobram a essa reclamação, talvez porque não saibam como avaliar. Confundem avaliação processual com não-avaliação. Mas, se um professor ensina, desenvolve conteúdos, ele tem que avaliar se o aluno aprendeu esse conteúdo, porque essa é a função da docência.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

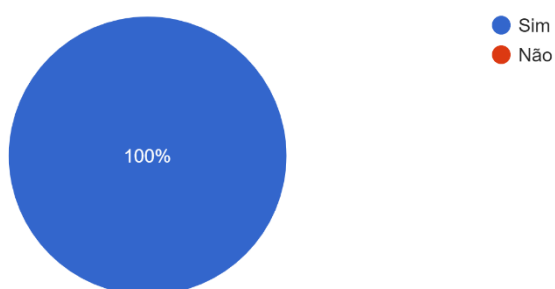
Na questão EPE24, foi perguntado aos professores se existem desafios na docência no Ensino Superior na atualidade referente à atualização em suas áreas de atuação. Todos os respondentes do questionário responderam a essa questão, sendo que 13, representando 72,2% dos professores afirmou que “sim” e 5

PF09	Compreender a atuação do Estado ampliado na formulação das políticas educacionais
PF10	Um certo ainda existente embate entre a área de Educação Matemática e a área de Matemática, principalmente no Ensino Superior.
PF13	Considero que a psicologia escolar e educacional é um campo consolidado e são inúmeros os materiais que podem ser acessados para uma atualização constante.
PF15	Os desafios são constantes, pois são constantes e dinâmica as mudanças na sociedade e na forma como usamos a língua!
PF16	Sempre - atualização é um desafio recorrente na docência.
PF18	Sinto falta de bons cursos de atualização.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE26, foi indagado aos docentes respondentes da pesquisa sobre os desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados a formação de futuros professores/as da Educação Básica. Todos responderam positivamente, conforme se pode constatar no Gráfico 39. Na questão de número 18, foi solicitado aos professores e professoras que explanassem suas percepções acerca de suas respostas, em caso de afirmativas. Dos 18 respondentes do questionário, 16 fizeram suas ponderações a respeito do que consideravam como desafios (ver Quadro 28), expressando-os na questão EPE27.

Gráfico 39 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à formação de futuros professores da Educação Básica



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 28 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à formação de futuros professores da Educação Básica

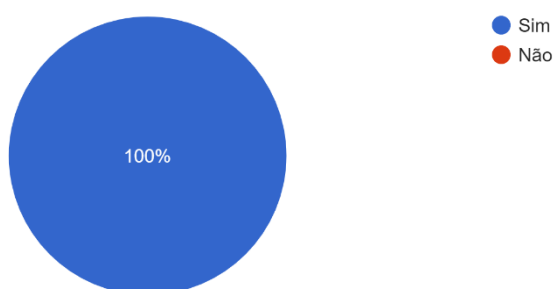
Respondente	Resposta
PF01	Aprender que aprendemos com eles. É uma co-formação.
PF02	Como enfrentar questões de indisciplina, bullying, sucateamento, baixos salários, ingerência política no trabalho do professor, ingerência religiosa dos pais quando a escola deve ser laica, políticas de desvalorização do professor, precarização do trabalho do professor

PF09	Compreender a atuação do Estado ampliado na formulação das políticas educacionais
PF10	Um certo ainda existente embate entre a área de Educação Matemática e a área de Matemática, principalmente no Ensino Superior.
PF13	Considero que a psicologia escolar e educacional é um campo consolidado e são inúmeros os materiais que podem ser acessados para uma atualização constante.
PF15	Os desafios são constantes, pois são constantes e dinâmica as mudanças na sociedade e na forma como usamos a língua!
PF16	Sempre - atualização é um desafio recorrente na docência.
PF18	Sinto falta de bons cursos de atualização.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE26, foi indagado aos docentes respondentes da pesquisa sobre os desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados a formação de futuros professores/as da Educação Básica. Todos responderam positivamente, conforme se pode constatar no Gráfico 39. Na questão de número 18, foi solicitado aos professores e professoras que explanassem suas percepções acerca de suas respostas, em caso de afirmativas. Dos 18 respondentes do questionário, 16 fizeram suas ponderações a respeito do que consideravam como desafios (ver Quadro 28), expressando-os na questão EPE27.

Gráfico 39 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à formação de futuros professores da Educação Básica



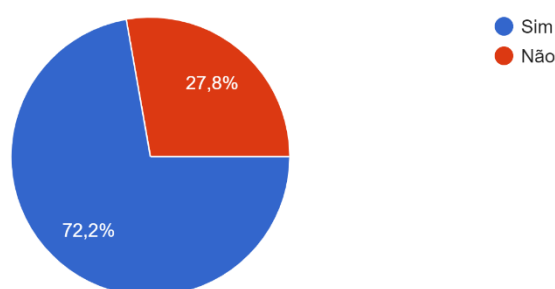
Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 28 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à formação de futuros professores da Educação Básica

Respondente	Resposta
PF01	Aprender que aprendemos com eles. É uma co-formação.
PF02	Como enfrentar questões de indisciplina, bullying, sucateamento, baixos salários, ingerência política no trabalho do professor, ingerência religiosa dos pais quando a escola deve ser laica, políticas de desvalorização do professor, precarização do trabalho do professor

respondentes, correspondendo a 27,8% dos professores declarou que “não” (ver Gráfico 38). Na questão subsequente (questão EPE25), os respondentes foram convidados a relatar quais seriam esses desafios, caso suas respostas fosse afirmativas. Dos 18 respondentes, 12 expressaram opiniões, que estão listadas no Quadro 27.

Gráfico 38 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidade referentes à atualização na área de atuação



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 27 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidade referentes à atualização na área de atuação

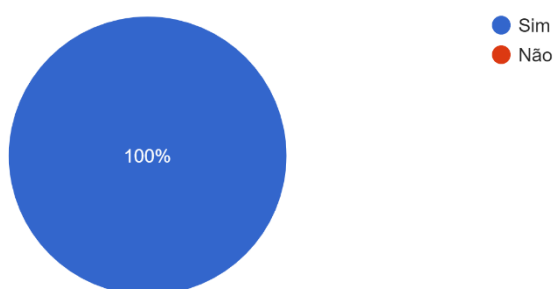
Respondente	Resposta
PF02	A inserção de tics na educação enfrenta resistências culturais e falta de infraestrutura e não há muito espaço no currículo para essa discussão
PF03	Manter-se em movimento, buscar referências, atualizar-se e sobretudo aprofundar os estudos...nem sempre há tempo disponível para que isso seja efetuado como gostaria.
PF04	Nomeadamente no que toca ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, nas possibilidades de um ensino híbrido.
PF05	Minha área, em especial os Estudos das Relações de gênero têm sofrido severas investidas de instituições conservadoras e reacionárias. Da mesma forma, em tempos de fake news e em tempos de não-verdades, o Ensino das Ciências da Natureza tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento d atitude científica e do raciocínio lógico.
PF07	Para mim, o grande desafio é compreendermos como nossos acadêmicos aprendem num mundo hiperconectado e hipertextual... Tenho estudado sobre o desenvolvimento necessário de Competências Digitais para o século XXI, onde é preciso desenvolver cidadãos que saibam selecionar, produzir e interpretar conhecimentos e informações... Se não for nas instituições educativas, onde os sujeitos poderão aprender a produzir, ler e interpretar a enorme gama de informações disponíveis e não serem manipulados por algoritmos e fake news?
PF08	Compreender muitas das questões ligadas às crianças e às infâncias em contextos coletivos de educação e cuidado. Romper com ideias cristalizadas na pedagogia de "criança", "infância" e "docência com crianças". Pensar a infância em uma dimensão mais alargada (de zero a 12 anos). No curso de Pedagogia, o termo infância NÃO se refere especificamente à Educação Infantil.

PF09	Compreender a atuação do Estado ampliado na formulação das políticas educacionais
PF10	Um certo ainda existente embate entre a área de Educação Matemática e a área de Matemática, principalmente no Ensino Superior.
PF13	Considero que a psicologia escolar e educacional é um campo consolidado e são inúmeros os materiais que podem ser acessados para uma atualização constante.
PF15	Os desafios são constantes, pois são constantes e dinâmica as mudanças na sociedade e na forma como usamos a língua!
PF16	Sempre - atualização é um desafio recorrente na docência.
PF18	Sinto falta de bons cursos de atualização.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE26, foi indagado aos docentes respondentes da pesquisa sobre os desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados a formação de futuros professores/as da Educação Básica. Todos responderam positivamente, conforme se pode constatar no Gráfico 39. Na questão de número 18, foi solicitado aos professores e professoras que explanassem suas percepções acerca de suas respostas, em caso de afirmativas. Dos 18 respondentes do questionário, 16 fizeram suas ponderações a respeito do que consideravam como desafios (ver Quadro 28), expressando-os na questão EPE27.

Gráfico 39 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à formação de futuros professores da Educação Básica



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 28 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à formação de futuros professores da Educação Básica

Respondente	Resposta
PF01	Aprender que aprendemos com eles. É uma co-formação.
PF02	Como enfrentar questões de indisciplina, bullying, sucateamento, baixos salários, ingerência política no trabalho do professor, ingerência religiosa dos pais quando a escola deve ser laica, políticas de desvalorização do professor, precarização do trabalho do professor

PF03	A compreensão das múltiplas realidades que constituem os espaços educativos. O quão difícil é constituir-se professora, especialmente no cenário atual em que as políticas educacionais privilegiam o pensamento hegemônico em detrimento dos interesses da educação pública e da classe trabalhadora.
PF04	Conexões mais presentes entre o contexto real da escola e da vida de estudantes e professores da Educação Básica e a Universidade.
PF05	1. Valorização da Ciências e do conhecimento científico em detrimento da onda de fake news e da ameaça o Estado Laico; 2. Valorização da Escola Pública e do trabalho docente em detrimento do home schooling; 3. Valorização do direito de cátedra e autonomia das/os professoras em detrimento de ideias como o Escola Sem Partido;
PF06	Ora, a educação básica em si está em crise. Com as perspectivas que o futuro aponta é difícil manter a motivação dos alunos. Além disso, acho problemático que boa parte dos professores que dão aulas na licenciatura nunca tenham atuado na Educação Básica.
PF07	Creio que já respondi a esta questão
PF08	Muitas vezes a formação inicial se dá de forma muito descontextualizada da Educação Básica. Muitas vezes, entre nós docentes, perdura-se a ideia de que "vinculação" ao chão das práticas e das realidades educativas é papel somente da disciplina e do/as docentes do estágio.
PF09	a interferência da lógica privada no ensino público e o docente como tutor/mediador das tecnologias
PF10	Os relacionados à futura prática em sala de aula.
PF11	Alguns professores, principalmente do núcleo mais teórico, se esquecem que estão formando professores, pautam suas aulas em perspectivas que não dialogam com as realidades educacionais, ou se preocupam demais com a pós-graduação.
PF13	No curso que leciono penso que pode-se pensar mais e produzir mais conhecimentos na transição da criança da educação infantil para os anos iniciais.
PF15	Inúmeros, nas principalmente o o via EaD e a dificuldade de levar o estudante a perceber a importância da leitura para sua formação. Estudantes hoje não querem ler! Querem receitas prontas e fáceis
PF16	Uma maior aproximação com a Educação Básica, de forma contínua, sistemática, como parte da própria atuação da universidade e cursos de licenciatura. Por meio de parcerias interformativas.
PF17	O desafio é facultar apropriações teóricas aos estudantes para que eles consigam relacionar com a prática docente. Muitas vezes teoria e prática estão distantes nas disciplinas, e muitos alunos não conseguem fazer essa relação.
PF18	O docente de nível superior precisa adaptar seus conhecimentos à aplicação na educação básica, à prática. Esse é para mim o principal desafio.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

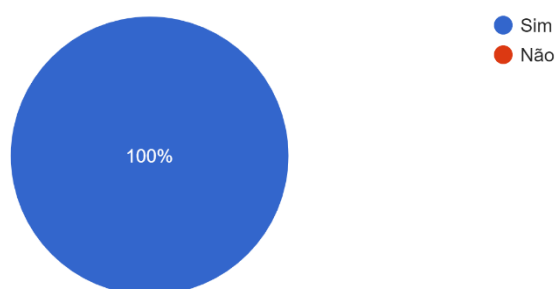
A questão EPE28 perguntava aos respondentes se poderia listar alguns temas voltados para a docência no Ensino Superior que entendiam como relevantes na atualidade para os/as docentes que atuam nas licenciaturas. Todos os/as respondentes informaram seus relatos que podem ser conferidos no Quadro 29.

PF09	Compreender a atuação do Estado ampliado na formulação das políticas educacionais
PF10	Um certo ainda existente embate entre a área de Educação Matemática e a área de Matemática, principalmente no Ensino Superior.
PF13	Considero que a psicologia escolar e educacional é um campo consolidado e são inúmeros os materiais que podem ser acessados para uma atualização constante.
PF15	Os desafios são constantes, pois são constantes e dinâmica as mudanças na sociedade e na forma como usamos a língua!
PF16	Sempre - atualização é um desafio recorrente na docência.
PF18	Sinto falta de bons cursos de atualização.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE26, foi indagado aos docentes respondentes da pesquisa sobre os desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados a formação de futuros professores/as da Educação Básica. Todos responderam positivamente, conforme se pode constatar no Gráfico 39. Na questão de número 18, foi solicitado aos professores e professoras que explanassem suas percepções acerca de suas respostas, em caso de afirmativas. Dos 18 respondentes do questionário, 16 fizeram suas ponderações a respeito do que consideravam como desafios (ver Quadro 28), expressando-os na questão EPE27.

Gráfico 39 – Existência de desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à formação de futuros professores da Educação Básica



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 28 – Desafios na docência no Ensino Superior na atualidade relacionados à formação de futuros professores da Educação Básica

Respondente	Resposta
PF01	Aprender que aprendemos com eles. É uma co-formação.
PF02	Como enfrentar questões de indisciplina, bullying, sucateamento, baixos salários, ingerência política no trabalho do professor, ingerência religiosa dos pais quando a escola deve ser laica, políticas de desvalorização do professor, precarização do trabalho do professor

PF03	A compreensão das múltiplas realidades que constituem os espaços educativos. O quão difícil é constituir-se professora, especialmente no cenário atual em que as políticas educacionais privilegiam o pensamento hegemônico em detrimento dos interesses da educação pública e da classe trabalhadora.
PF04	Conexões mais presentes entre o contexto real da escola e da vida de estudantes e professores da Educação Básica e a Universidade.
PF05	1. Valorização da Ciências e do conhecimento científico em detrimento da onda de fake news e da ameaça o Estado Laico; 2. Valorização da Escola Pública e do trabalho docente em detrimento do home schooling; 3. Valorização do direito de cátedra e autonomia das/os professoras em detrimento de ideias como o Escola Sem Partido;
PF06	Ora, a educação básica em si está em crise. Com as perspectivas que o futuro aponta é difícil manter a motivação dos alunos. Além disso, acho problemático que boa parte dos professores que dão aulas na licenciatura nunca tenham atuado na Educação Básica.
PF07	Creio que já respondi a esta questão
PF08	Muitas vezes a formação inicial se dá de forma muito descontextualizada da Educação Básica. Muitas vezes, entre nós docentes, perdura-se a ideia de que "vinculação" ao chão das práticas e das realidades educativas é papel somente da disciplina e do/as docentes do estágio.
PF09	a interferência da lógica privada no ensino público e o docente como tutor/mediador das tecnologias
PF10	Os relacionados à futura prática em sala de aula.
PF11	Alguns professores, principalmente do núcleo mais teórico, se esquecem que estão formando professores, pautam suas aulas em perspectivas que não dialogam com as realidades educacionais, ou se preocupam demais com a pós-graduação.
PF13	No curso que leciono penso que pode-se pensar mais e produzir mais conhecimentos na transição da criança da educação infantil para os anos iniciais.
PF15	Inúmeros, nas principalmente o o via EaD e a dificuldade de levar o estudante a perceber a importância da leitura para sua formação. Estudantes hoje não querem ler! Querem receitas prontas e fáceis
PF16	Uma maior aproximação com a Educação Básica, de forma contínua, sistemática, como parte da própria atuação da universidade e cursos de licenciatura. Por meio de parcerias interformativas.
PF17	O desafio é facultar apropriações teóricas aos estudantes para que eles consigam relacionar com a prática docente. Muitas vezes teoria e prática estão distantes nas disciplinas, e muitos alunos não conseguem fazer essa relação.
PF18	O docente de nível superior precisa adaptar seus conhecimentos à aplicação na educação básica, à prática. Esse é para mim o principal desafio.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão EPE28 perguntava aos respondentes se poderia listar alguns temas voltados para a docência no Ensino Superior que entendiam como relevantes na atualidade para os/as docentes que atuam nas licenciaturas. Todos os/as respondentes informaram seus relatos que podem ser conferidos no Quadro 29.

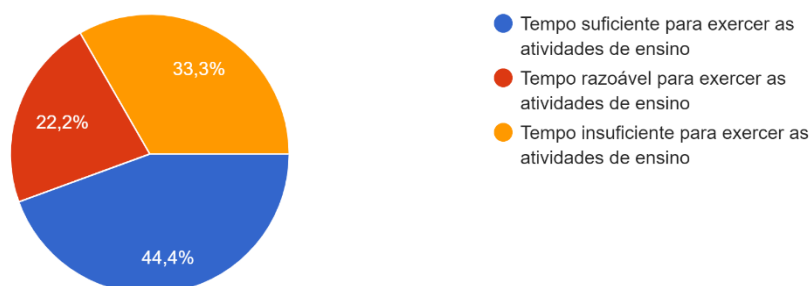
Quadro 29 – Temas voltados para a docência no Ensino Superior citados pelos professores e professoras como relevantes para os docentes que atuam na licenciatura

Respondente	Resposta
PF01	Aprendizagem do jovem e do adulto
PF02	Inserção de tics na docência superior
PF03	Inclusão, TIC's, alfabetização, violências.
PF04	Planejamento educacional; Avaliação institucional e avaliação da aprendizagem; uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação; culturas da juventude; especificidade da aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos; currículo integrado.
PF05	Novas tecnologias educacionais; sistemas de avaliação universitária do processo ensino-aprendizagem
PF06	Orientação de pesquisa, transposição didática, modelos de financiamento de pesquisa
PF07	Competências Digitais Docentes
PF08	Educação e ferramentas digitais (plataformas, software, etc.)
PF09	"EAD e a mercantilização da educação; Plataformas on-line e o achatamento da docência "
PF10	Estilos de aprendizagem, neuroeducação, tecnologia
PF11	A educação para as relações étnico-raciais; Questões de gênero e sexualidade; Inclusão escolar; Ferramentas tecnológicas de aprendizagens; Pesquisa em educação e o cenário do financiamento público.
PF12	O papel dos professores como intelectuais orgânicos; Educação e função política
PF13	Inclusão no Ensino Superior - Questões de Gênero e Gerações no ES- Didática e Avaliação no ES
PF14	Educação Especial e Inclusiva; História da Educação; Didática; Organização do trabalho pedagógico; Culturas infantis e juvenis.
PF15	Didática, metodologias do ensino e escola
PF16	Planejamento, uso de recursos informatizados, relação com a Educação Básica, Compromissos dos professores que atuam nas Licenciaturas, Políticas Educacionais da Atualidade, dentre outros...
PF17	Documentos parametrizadores da educação; história da educação no Brasil; perspectiva histórico-cultural
PF18	Avaliação de aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão EPE29 solicitava aos professores que selecionassem quanto tempo para se dedicar ao ensino, desde a preparação, formação, processo de avaliação, dentre outros, consideravam eles ter tido. Todos os docentes participantes da pesquisa responderam a essa questão, sendo: 8 professores/as, representando 44,4% dos respondentes manifestaram ter “tempo suficiente para exercer as atividades de ensino”; 4 professores/as, representando 22,2% dos respondentes manifestaram ter “tempo razoável para exercer as atividades de ensino”; e 6 professores/as, representando 33,3% dos respondentes manifestaram ter “tempo insuficiente para exercer as atividades de ensino” (ver Gráfico 40).

Gráfico 40 – Tempo para se dedicar ao ensino, desde a preparação, formação, processo de avaliação, dentre outros



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE29, foi solicitado aos professores/as que argumentassem quanto a sua resposta na questão anterior (EPE28). Dos 18 participantes da pesquisa, 13 expuseram suas considerações acerca da questão, o que pode ser verificado no Quadro 30.

Quadro 30 – Tempo para se dedicar ao ensino, desde a preparação, formação, processo de avaliação, dentre outros

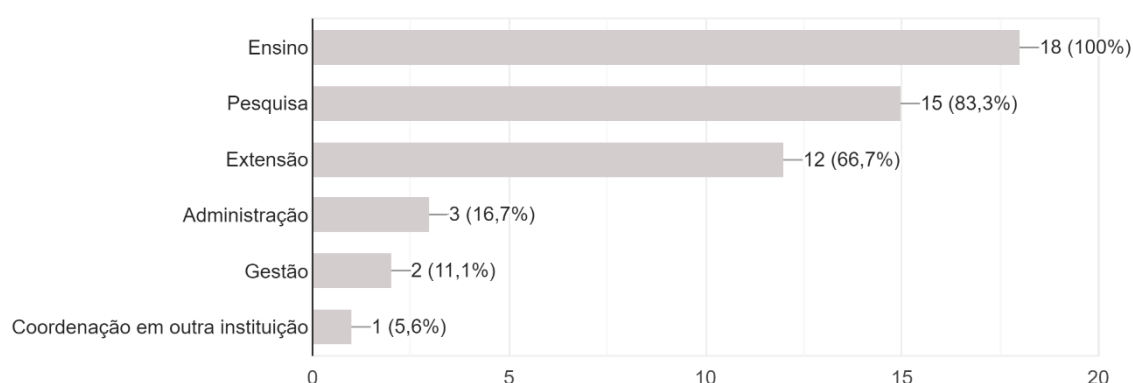
Respondente	Resposta
PF02	Sobrecarga cada vez maior de trabalho
PF04	A Universidade X oferece ótimas condições de trabalho e distribuição de carga horária.
PF05	a Universidade X é uma Universidade em que a horas destinadas as Atividades Pedagógicas (preparação) atentem a demanda.
PF06	Tenho 5 disciplinas novas
PF07	Pelo acúmulo de atividades burocráticas e administrativas, meu tempo para o ensino fica prejudicado
PF08	Sim, o ensino acaba sendo o ponto de partida para as minhas ações na universidade. Porque dou aulas, faço pesquisa e realizo extensão.
PF09	A aula é espaço " sagrado" . Dedico-me sempre na preparação das aulas.
PF11	O trabalho no ensino superior, diferente da docência na educação básica, nos permite estudar mais para preparar as aulas, a pesquisa também acaba sendo mais facilitada pelo tempo disponível. Mas existem momentos do semestre que somos sobrecarregados com leituras de TCC, bancas de pós-graduação, e outras tarefas burocráticas, mas penso que isso faz parte do processo de trabalho docente. Só não podemos nos sobrepor a docência na graduação comprometendo a saúde e qualidade do trabalho.
PF13	O início do semestre é sempre muito corrido na instituição que leciono.
PF15	Já argumentei em questões anteriores. Teperiry as mesmas aulas é um tanto simples, nas sou inquieta e levo muito tempo para replanejar e apresentar sempre, a cada semestre, uma aula diferente!

PF16	As atividades burocráticas e administrativas consomem, principalmente em algumas ocasiões, um tempo importante que poderia ser melhor utilizado na atualização docente, no preparo das aulas e nos retornos avaliativos.
PF17	A exclusividade de dedicação com o ensino me dá tempo suficiente para fazer um trabalho satisfatório.
PF18	Múltiplas atividades.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão EPE31 perguntava aos professores e professoras respondentes quanto as atividades em que atualmente desempenhavam. Conforme se pode conferir no Gráfico 41, todos os professores respondentes selecionaram a opção “Ensino”. Dos 18 (100%), 15 (83,3%) atuam também em pesquisa e 12 (66,7%) em extensão. No âmbito da administração, 3 (16,7%) dos respondentes atuam e um deles informou que dentre essas estão as atividades administrativas de representações e coordenação de núcleo. Dois (11,1%) dos respondentes atuam na gestão da instituição e 1 (5,6%) na coordenação em outra instituição.

Gráfico 41 – Atividades atualmente desempenhadas pelos professores e professoras

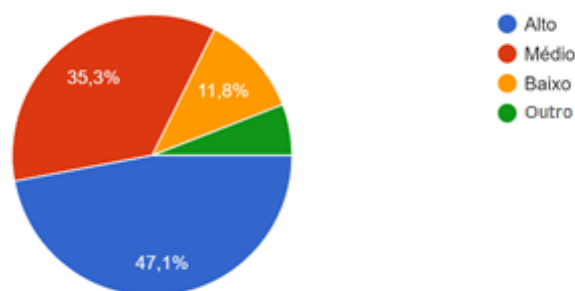


Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão EPE32 solicitava aos professores que selecionassem seu nível de articulação entre os âmbitos: ensino, pesquisa e extensão. Dos 18 professores/as participantes da pesquisa, 17 responderam a essa questão, sendo que: 8 professores/as, representando 47,1% dos respondentes selecionaram a opção “alto”; 6 professores/as, representando 35,3% dos respondentes selecionaram a opção “médio”; 2 professores/as, representando 11,8% dos respondentes, selecionaram a opção baixo; e 1 professor/a, representando 5,9% dos selecionou a

opção “outro”, declarando ter um nível baixo na instituição onde se está realizando a pesquisa, mas alto em outra instituição (ver Gráfico 42).

Gráfico 42 – Nível de articulação entre ensino, pesquisa e extensão



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE33, foi solicitado aos professores/as que argumentassem quanto a sua resposta na questão anterior (questão EPE32). Dos 18 participantes da pesquisa, 14 expuseram suas considerações acerca da questão, o que pode ser verificado no Quadro 31.

Quadro 31 – Nível de articulação entre ensino, pesquisa e extensão

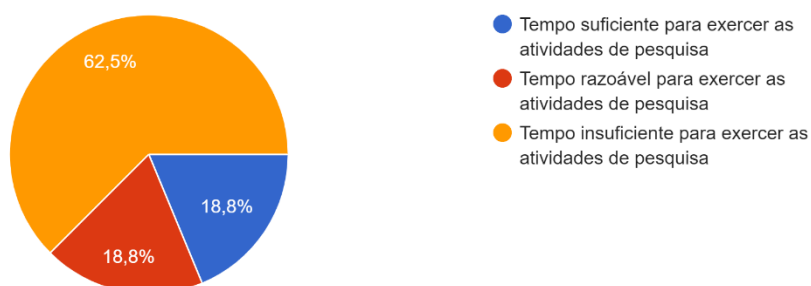
Respondente	Resposta
PF02	Faço tudo isso, de modo indissociado.
PF04	A lógica de ação hoje na Universidade é disciplinar, lamentavelmente. Então, só consigo articular o que faço. Pois se quiséssemos ter um ensino à altura do séc. XXI, teríamos que ter currículos mais abertos e integrados, que possibilitassem, por exemplo, diferentes professores explorando núcleos temáticos, que agregassem várias pesquisas e diferentes programas de extensão. Enquanto ficarmos isolados em disciplinas fechadas entre si, vamos discursar sobre integração e indissociabilidade, mas de fato, estaremos dando aulas de forma disciplinar.
PF05	Minha atuação no ensino, na pesquisa e na extensão estão profundamente articuladas. Uma determina a outra e todas se retroalimentam.
PF06	Substituto só atua no ensino.
PF07	Tenho um alto nível de articulação entre o ensino e a pesquisa, penso que posso melhorar com relação a extensão
PF08	Infelizmente, ainda temos uma grande dificuldade de articular, de forma equânime, essas dimensões. Uma acaba se sobrepondo às outras. No meu caso específico, tenho tido dificuldade de articular a pesquisa às atividades de ensino e extensão.
PF09	A pesquisa é condição fundamental para o exercício da docência
PF11	Sou professora substituta e minha atuação nos âmbitos da pesquisa e extensão se articulam a projetos que sou convidada a participar, pois isso não é previsto em meu Plano de Trabalho, portanto não sou remunerada para exercer essas

	outras duas esferas. Mas como acabo de me efetivar em outra universidade, lá estou iniciando meus caminhos investigativos e criando propostas de pesquisa e extensão.
PF12	Acabo de terminar o doutorado (2019), faço parte do grupo de pesquisa, atuando de forma sistemática nele. Por outro lado, atuo na formação continuada de professores da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, desde 2014, além da minha atuação no ensino superior.
PF13	Penso que preciso me dedicar mais a pesquisa.
PF14	Busco relacionar a minha atividade docente com as pesquisas que realizo, apresentando alguns resultados, documentos localizados, etc. Considero que a prática docente não pode ocorrer sem a pesquisa.
PF16	Procuramos, dentro do laboratório articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão e estamos conseguindo, mas ainda com aspectos a aprimorar.
PF17	Já tive experiências nos 3 âmbitos, mas atualmente (nos últimos anos) estou só no ensino, por ser docente colaborador - é difícil (e muitas vezes proibidos) um substituto poder atuar em ações de pesquisa e extensão.
PF18	Falta tempo para articular todas elas.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão EPE34 solicitava aos professores que selecionassem quanto tempo, desde a preparação, execução, sistematização final, divulgação dentre outras etapas consideravam ter para se dedicar à pesquisa. Dos 18 participantes da pesquisa, 16 responderam a essa questão, sendo: 3 professores/as, representando 18,8% dos respondentes, manifestaram ter “tempo suficiente para exercer as atividades de pesquisa”; 3 professores/as, representando outros 18,8% dos respondentes, manifestaram ter “tempo razoável para exercer as atividades de pesquisa”; e 10 professores/as, representando 62,5% dos respondentes manifestaram ter “tempo insuficiente para exercer as atividades de pesquisa” (ver Gráfico 43).

Gráfico 43 – Tempo para se dedicar à pesquisa, desde a preparação, execução, sistematização final, divulgação dentre outras etapas



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE35 foi solicitado aos professores/as que argumentassem quanto a sua resposta na questão anterior (EPE34). Dos 18 participantes da pesquisa, 13 expuseram suas considerações acerca da questão, o que pode ser verificado no Quadro 32.

Quadro 32 – Tempo para se dedicar à pesquisa, desde a preparação, execução, sistematização final, divulgação dentre outras etapas

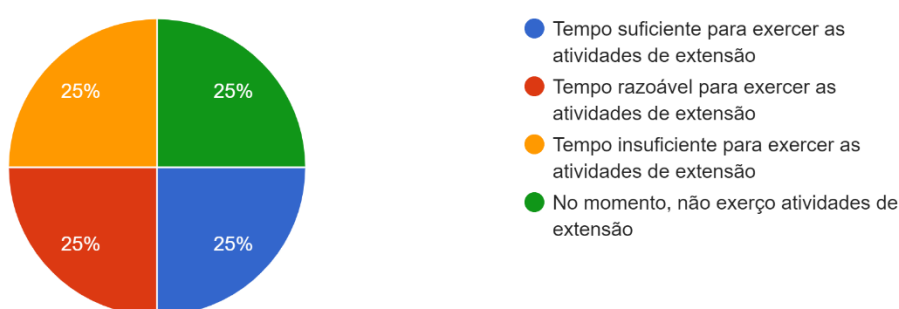
Respondente	Resposta
PF02	Sobrecarga cada vez maior de trabalho
PF04	Idem resposta anterior.
PF05	As cargas horarias de pesquisa acompanham o status docente, ou seja, docentes vinculados a programas de pós-graduação podem alocar mais carga horaria do que docentes que atuam somente no ensino de graduacao. No entanto, sempre que há uma necessidade de “sacrificar” a carga horaria, é a pesquisa ou a extensão, que tem sua carga horaria reduzida.
PF07	Idem a anterior
PF08	A pesquisa é um processo coletivo. Requer projetos e ações conjuntas. É preciso consolidar grupos para as pesquisas. Articular a graduação e a pós-graduação.
PF09	ao priorizar as aulas e as burocracias acadêmicas, pouco tempo me resta para a pesquisa
PF11	Minhas pesquisas foram feitas no âmbito do meu doutoramento. Na Universidade X faço pequena participações, não assumo pesquisa alguma.
PF12	Como as atividades de ensino (40h) consomem bastante tempo, as atividades de pesquisa ficam bastante prejudicadas em termos de garantia de tempo de dedicação, muitas vezes, sendo realizadas em finais de semana e feriados.
PF13	O ensino toma bastante do meu tempo a ponto da pesquisa ficar secundária.
PF15	Fazer ensino, pesquisa e extensão simultaneamente é insano; me sinto um pato, no sentido de que não consigo desempenhar bem todas as atividades. Penso que a distribuição de carga horária deveria respeitar a vocação de cada docente, ou seja, se pesquisador, mais horas para pesquisa; se extensionista, mais horas para extensão.
PF16	Nos últimos semestres o tempo foi bastante reduzido para este fim. Mas como comentei, depende muito da época e a quantidade de atividades assumidas.
PF17	A dedicação exclusiva ao ensino, com a quantidade de turmas / alunos que assumo, não me permite trabalhar com pesquisa.
PF18	Idem

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão EPE36 solicitava aos professores que selecionassem quanto tempo, desde a preparação, execução, sistematização final, avaliação, devolutivas e divulgações, dentre outras etapas, consideravam ter para se dedicar à extensão. Dos 18 participantes da pesquisa, 16 responderam a essa questão, sendo: 4 professores/as, representando 25% dos respondentes, manifestaram ter “tempo

suficiente para exercer as atividades de extensão”; 4 professores/as, representando outros 25% dos respondentes, manifestaram ter “tempo razoável para exercer as atividades de extensão”; 4 professores/as, representando 25% dos respondentes, manifestaram ter “tempo insuficiente para exercer as atividades de extensão; e 4 professores/as, representando também 25% dos respondentes, manifestaram “não exercer atividades de extensão no momento” (ver Gráfico 44).

Gráfico 44 – Tempo para se dedicar à extensão, desde a preparação, execução, sistematização final, avaliação, devolutivas e divulgações, dentre outras etapas



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE37, foi solicitado aos professores/as que argumentassem quanto a sua resposta na questão anterior (EPE36). Dos 18 participantes da pesquisa, 11 expuseram suas considerações acerca da questão, o que pode ser verificado no Quadro 33.

Quadro 33 – Tempo para se dedicar à extensão, desde a preparação, execução, sistematização final, avaliação, devolutivas e divulgações, dentre outras etapas

Respondente	Resposta
PF02	Carga cada vez maior de trabalho e falta de apoio financeiro
PF04	Idem resposta anterior.
PF05	Idem resposta para pesquisa
PF08	Estar no contexto educativos acabam por exigir uma ação fortemente voltada para a extensão. As unidades educativas, as redes, os sujeitos que ali estão acabam criando demandas para a extensão. Sobretudo no que se refere à projetos de formação continuada.
PF09	não se aplica
PF12	Tempo razoável porque se trata de atividades agendadas com bastante antecedência, entretanto, as atividades de planejamento e avaliação ficam prejudicadas tendo em vista que estas não fazem parte da atividade em si, agendada em dia, horário e local específico e precisam ser concomitantes às atividades de ensino e pesquisa.

PF13	A extensão exige bastante, mas a paixão por realizá-la pela sua ligação da universidade com a comunidade. Acaba-se encontrando tempo para além da carga horária.
PF15	Mesma resposta anterior.
PF16	Conseguimos, mesmo com algumas dificuldades, focar em ações de extensão bastante significativas.
PF17	A dedicação exclusiva ao ensino, com a quantidade de turmas / alunos que assumo, não me permite trabalhar com extensão.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão de número EPE38 perguntava aos participantes da pesquisa quais atividades e responsabilidades institucionais interferem negativamente nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na atualidade. Também solicitava a eles que listassem algumas dessas por ordem de impacto: da maior para a menor. Dos 18 respondentes, 16 responderam a essa questão, e suas respostas estão elencadas no Quadro 34.

Quadro 34 – Ordem de impacto da maior para a menor de atividades e responsabilidades institucionais que interferem negativamente nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na atualidade

Respondente	Resposta
PF02	Excesso de burocracia
PF03	Excesso de trabalho
PF04	Nenhuma
PF05	Eu não diria que há um tipo de atividade. O que é mais significativo, que realmente interfere negativamente, é a sobrecarga de atividades. Por exemplo, quando você precisa perder horas no trabalho técnico junto as plataformas de gestão acadêmica, como SIGA, SIGPROJ, SGPe, Plataforma da Pesquisa, etc/
PF07	Muitas reuniões, protocolos extremamente lentos, pareceres, burocratização e normatizações que parecem não levar em conta o que é prioritário em uma IES
PF08	NO meu departamento, há um bom tempo não há concurso. Muitos docentes se aposentaram, a equipe vai diminuindo... Por isso, muitas vezes temos que assumir muitos papéis e muitas identidades. - Participação em muitas comissões/grupos; - Uso de plataformas digitais - o uso dessas plataformas acabam consumindo um bom tempo para a familiarização com as mesmas; - processos extremamente burocratizados (editais, chamadas públicas, etc.).
PF09	todas as plataformas que implicam em retrabalho.
PF10	Aquelas administrativas que poderiam ser realizadas por setores técnicos da Universidade.
PF11	Não tenho essas responsabilidades pois sou professora substituta. Negativamente interfere só o fato de não ter segurança no contrato de trabalho e a universidade abrir poucas vagas para concursos públicos.
PF12	Atividades burocráticas, de preenchimento de informações em sistema.

PF13	Além da docência, temos atividades burocráticas que exigem bastante. Pareceres no departamento, prestação de contas de relatórios, de recursos utilizados em processos, participação em comissões de pesquisa, extensão, colegiados etc.
PF14	Como professor colaborador não posso exercer algumas atividades que são destinadas apenas para os colegas efetivos. Por isso, não considero que as minhas responsabilidades institucionais interfiram nas atividades de docência que realizo.
PF15	Reuniões, atividades administrativas em comissões.
PF16	Tempo, necessidade de usar diferentes sistemas informatizados institucionais, algumas burocracias.
PF17	Caráter de colaborador; exigências de preenchimento do SIGA.
PF18	Plataformas a serem preenchidas, pareceres institucionais

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão de número EPE39 perguntava aos participantes da pesquisa quais atividades e responsabilidades institucionais interferem positivamente em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na atualidade. Também solicitava a eles que listassem algumas dessas por ordem de impacto: da maior para a menor. Dos 18 respondentes, 13 responderam a essa questão, e suas respostas estão elencadas no Quadro 35.

Quadro 35 – Ordem de impacto da maior para a menor de atividades e responsabilidades institucionais que interferem positivamente nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na atualidade

Respondente	Resposta
PF02	Pesquisa, orientação
PF04	As boas condições de trabalho que temos.
PF05	Não me ocorre.
PF07	Possibilidade de alocação de carga horária para a pesquisa orientações, bolsistas
PF08	Exercer a coordenação do laboratório; Exercer a coordenação de estágio no departamento; Integrar o Núcleo Docente Estruturante; Integrar a Comissão de Extensão.
PF09	reuniões pedagógicas, palestras e eventos organizados pelo centro. Acesso a computadores, impressoras, etc.
PF10	Apoio das direções para realização de projetos
PF11	Não tenho como responder.
PF12	Eventos científicos, Semanas de integração, Reuniões pedagógicas, reuniões de grupo de pesquisa, etc.
PF14	Atuação nas disciplinas; participação em formações e eventos realizados pela universidade; atuação no NUAPE.
PF15	Acesso estrutural
PF16	No nosso caso, o espaço físico e materiais disponíveis auxiliam muito. Alguns setores, como de comunicação, serviços gerais, extensão, ensino e pesquisa contribuem bastante com o andamento de nossas atividades.

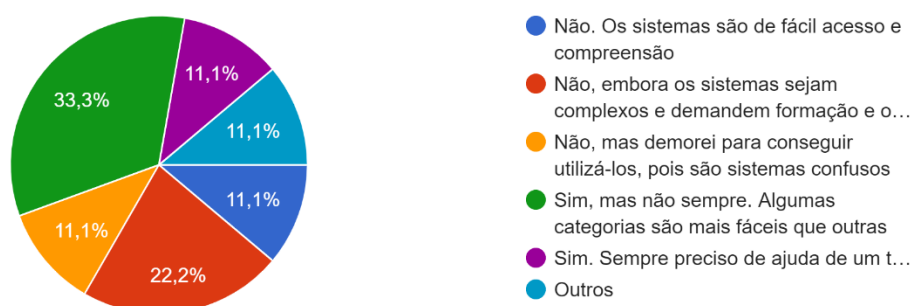
PF18	liberdade para conduzir a disciplina ministrada, desenvolvimento da pesquisa com apoio de financiamento interno
------	---

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

4.6 ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS – DIMENSÃO C

A questão AAO40 perguntava aos professores e professoras se encontravam alguma dificuldade na utilização dos sistemas informatizados utilizados pela instituição. Todos os participantes da pesquisa responderam a essa questão. Dos 18, 2 selecionaram a opção “Não. Os sistemas são de fácil acesso e compreensão”, caracterizando 11,1 % dos respondentes; 4 selecionaram a opção “Não, embora os sistemas sejam complexos e demandem formação e orientação, caracterizando 22,2% dos respondentes; 2 selecionaram a opção “Não, mas demorei para conseguir utilizá-los, pois são sistemas confusos”, caracterizando 11,1% dos respondentes; 6 selecionaram a opção “Sim, mas nem sempre. Algumas categorias são mais fáceis que outras”, caracterizando 33,3% dos respondentes; 2 selecionaram a opção “Sim. Sempre preciso da ajuda de um terceiro”, caracterizando 11,1% dos respondentes; e 2 selecionaram a opção “Outros”, caracterizando os últimos 11,1 % dos respondentes. As considerações desses últimos eram: “Acho lamentável que os sistemas, relativamente complexos, sejam fragmentados, muito numerosos e não "conversem" entre si, o que faz que seja necessário repetir várias vezes (uma em cada sistema) as informações e demandas...” e “São muitos e não integrados, duplicam informações, tomam tempo” (ver Gráfico 46).

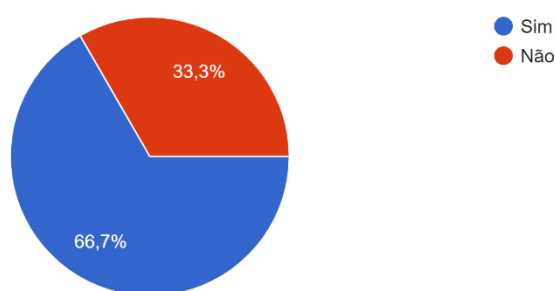
Gráfico 45 – Dificuldade na utilização dos sistemas informatizados utilizados pela instituição



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão de número AAO41, foi perguntado aos participantes da pesquisa se participavam de alguma comissão, colegiado e/ou representação docente na instituição e/ou fora dela. Todos os docentes participantes da pesquisa responderam a essa questão, sendo que: 12 respondentes, representando 66,7%, afirmaram que “sim” e 6 respondentes, representando 33,3%, declararam que “não” (ver Gráfico 45). A questão subsequente (questão 32) pedia aos participantes que denominassem em qual/quais comissão, colegiado e/ou representação docente participavam, no caso de a resposta anterior ser afirmativa. Todos os que responderam afirmativamente citaram suas participações, conforme disposto no Quadro 36.

Gráfico 46 – Participação em comissão, colegiado e/ou representação docente na instituição e/ou fora dela



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Quadro 36 – Participação em comissão, colegiado e ou representação docente na instituição e/ou fora dela

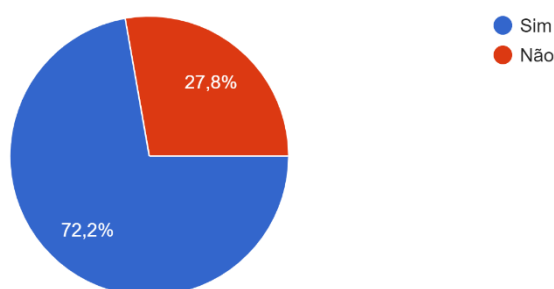
Respondente	Resposta
PF02	Colegiado pleno de pedagogia, editor de revista científica
PF03	Coordenação e Colegiado de curso
PF04	CONCENTRO, CONSUNI
PF05	NDE – pedagogia
PF07	Colegiado do PPGE
PF08	Coordenação do laboratório; Coordenação de estágio no departamento; Coordenação do PRAPEG no departamento; Núcleo Docente Estruturante; Comissão de Apostilamento; Comissão de Extensão.
PF09	Neste momento estou afastada para pos doc. Mas sempre participo.
PF10	NDE do curso de Pedagogia
PF13	Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado de Departamento, Suplente no Consad

PF15	NDE e departamento, neste momento; mas houve tempos em que estive em 6 a 7 comissões
PF16	Colegiado PPGE, Concentro, Comissão de Pesquisa, Comitê Central de formação docente.
PF18	impossível, são muitas. Coordeno a pós-graduação e quase todas as comissões, participo.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão AAO43, foi perguntado aos participantes se esses eram filiados ou associados a alguma representação de caráter trabalhista, como: sindicato, associação etc. Todos os respondentes do questionário responderam a essa questão, sendo que 13, representando 72,2% dos professores afirmou que “sim” e 5 respondentes, correspondendo a 27,8% dos professores declarou que “não” (ver Gráfico 47).

Gráfico 47 – Filiação ou associação em representação de caráter trabalhista, como: sindicato, associação etc.

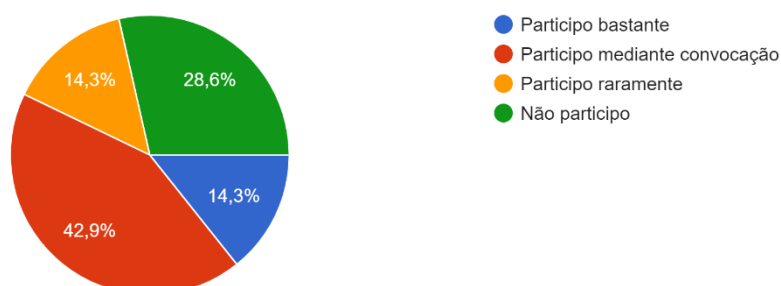


Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A questão AAO44 perguntava aos professores e professoras sobre as frequências com que participavam de reuniões, debates, assembleias etc., no caso de a resposta da questão anterior ter sido afirmativa. Dos 18 participantes da pesquisa, 14 responderam a essa questão, sendo que: 2 selecionaram a opção “participo bastante”, caracterizando 14,3 % dos respondentes; 6 selecionaram a opção “participo mediante convocação”, caracterizando 42,9% dos respondentes; 2 selecionaram a opção “participo raramente”, caracterizando 14,3% dos respondentes; e 4 selecionaram a opção “não participo”, caracterizando 28,6% dos respondentes (ver Gráfico 48). A questão subsequente (AAO45) solicitava aos professores que argumentassem a respeito de sua frequência, ou seja, sobre a resposta anterior. Dos 14 participantes que responderam à questão anterior, 7

responderam à essa, expressando suas argumentações conforme se pode conferir no Quadro 37.

Gráfico 48 – Frequência de participação em reuniões, debates, assembleias etc.



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

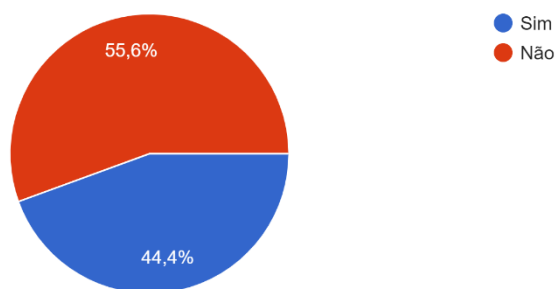
Quadro 37 – Frequência de participação em reuniões, debates, assembleias, etc.

Respondente	Resposta
PF02	Prefiro não comentar
PF04	Participo quando tem assembleia. Às vezes não me envolvo devido à falta de objetividade nos encaminhamentos.
PF07	Falta total de tempo
PF08	Pelo fato das ações acontecerem na própria instituição, o trabalho institucional acaba nos engolindo e nos impedindo de participar das ações previstas... "Daqui a pouco eu desço lá na assembleia... Me envolvi aqui no trabalho e quando vi, a assembleia já tinha acabado": frases recorrentes... infelizmente!!!
PF09	Acho importantes que todas as categorias profissionais se organizem em seus sindicatos. Nossos direitos são sempre conquistas coletivas.
PF13	Não vou as assembleias da APR Universidade X, participo via pesquisas online.
PF16	Considero fundamental a participação. Infelizmente já tive uma participação mais ativa, espero poder retomar.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão AAO46, foi perguntado aos participantes se esses eram vinculado/a à alguma associação (ou semelhante) de caráter acadêmico e profissional. Todos os/as respondentes do questionário responderam a essa questão, sendo que: 8, representando 44,4% dos professores afirmou que “sim” e 10, correspondendo a 66,6% dos professores declarou que “não” (ver Gráfico 49).

Gráfico 49 – Vínculo em associação (ou semelhante) de caráter acadêmico e profissional



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão AAO47, os participantes da pesquisa foram indagados sobre suas participações em outras atividades profissionais como: reuniões, debates, encontros, que considerassem importante e que não viram mencionadas no questionário dessa pesquisa. Dos 18 docentes, 11 responderam à essa questão, manifestando suas considerações conforme se pode visualizar no Quadro 38.

Quadro 38 – Atividade profissional (reunião, debates, encontros) que considera importante e que não viu mencionada no questionário

Respondente	Resposta
PF03	Não
PF04	Não
PF07	Idem resposta anterior
PF08	Sim. No âmbito dos movimentos sociais e políticos. Por exemplo: Movimento Inter fórum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Fórum Catarinense de Educação Infantil, Conferência Nacional Popular de Educação, Fórum Paulo Freire.
PF09	Não
PF11	Não.
PF12	Formação continuada na educação básica da rede pública municipal
PF13	Conselho Regional de Psicologia
PF15	Debates do sindicato
PF16	Tenho participado de programas como PIBID e Residência Pedagógica
PF17	Não.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

A última questão do questionário dessa pesquisa (AAO48) perguntava aos professores e professoras participantes se havia alguma menção que considerassem importante no debate acerca da docência no Ensino Superior. De acordo com o Quadro 39, 12 dos 18 docentes responderam à essa questão, e suas respostas estão elencadas a seguir.

Quadro 39 – Menção que considera importante no debate acerca da docência no Ensino Superior

Respondente	Resposta
PF02	Melhora da qualidade na educação básica
PF04	Já contemplei em outras respostas.
PF05	Não me ocorre
PF06	Sim, a tendência a precarização dos contratos.
PF07	Acredito que já me posicionei nas questões anteriores
PF08	Ensino Superior: que docente, para qual docência?
PF09	Não
PF11	Acho que já respondi.
PF13	Questão da síndrome de Burnout
PF15	Saúde e condições reais de trabalho
PF16	Importante pesquisa, é um campo que carece de políticas específicas.
PF17	Falta mais diálogo e troca de experiências entre os professores - talvez ter reuniões de cunho pedagógico.

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para iniciar o processo de discussão e análise dos dados, considera-se substancial reaver o objetivo geral dessa pesquisa, que consiste em: analisar os constituintes da profissionalidade docente segundo os professores e professoras de um curso de pedagogia, considerando o contexto institucional e sociopolítico atual. Para tanto, como já descrito na metodologia deste trabalho, optou-se pela estruturação de um questionário que viabilizasse aos professores e professoras um espaço para exposição de seus entendimentos quanto aos diversos aspectos relacionados à profissão e constituição dela, a fim de fomentar a discussão acerca do tema.

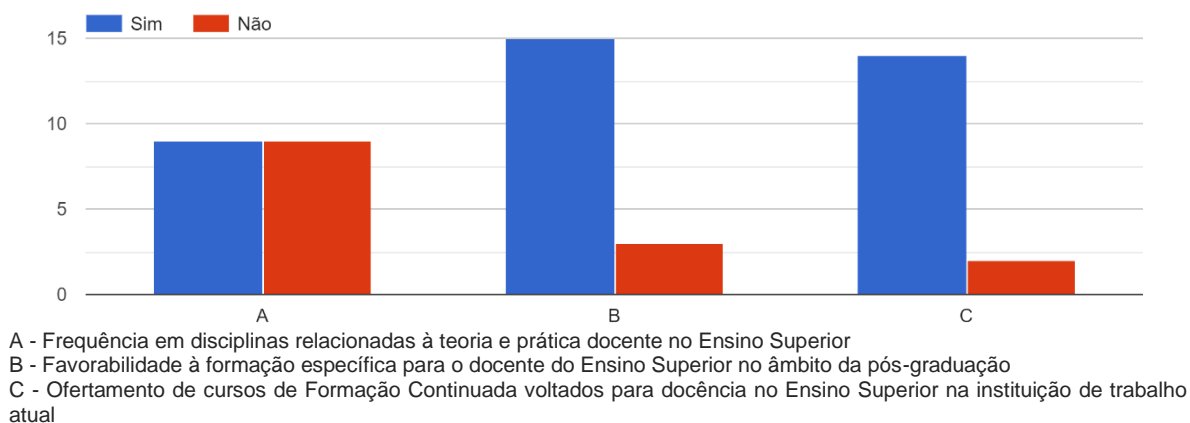
Propositamente, subdividiu-se a segunda seção do questionário em três dimensões: a) Formação Inicial e Continuada; b) Ensino, Pesquisa e Extensão; c) Atividades administrativas e outras. Retoma-se, então, essas denominações para também nortear a estrutura dessa análise. Conforme citado na Apresentação dos dados, utilizar-se-á das siglas: FIC, ao se tratar das questões abordadas que compõem a subseção “Formação Inicial e Continuada; EPE, ao se tratar das questões que compõem a subseção “Ensino, Pesquisa e Extensão; AAO, quando as questões abordadas fizerem parte da subseção “Atividades Administrativas e Outras”. É importante ressaltar, ainda, que se optou por colocar em *itálico* as respostas retiradas do questionário, para que não sejam confundidas com citações diretas do referencial bibliográfico.

5.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA – VOLTADAS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Na primeira Dimensão do questionário (Dimensão A), os professores e professoras foram questionados acerca dos processos de formação inicial e continuada voltados, especificamente, para atuação no Ensino Superior. Os professores e professoras informaram: se frequentaram disciplinas relacionadas à teoria e prática docente no Ensino Superior, se eram ou não favoráveis à uma formação específica com vistas à docência no Ensino Superior, no âmbito da pós-graduação; se o espaço institucional, onde atualmente estão inseridos, oferece

cursos de formação continuada para a docência no Ensino Superior (ver Gráfico 50).

Gráfico 50 – Informações sobre Formação Inicial e Continuada



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Conforme se pode visualizar no Gráfico 50, apenas 50% dos respondentes informaram ter frequentado disciplinas, em seu processo de formação, relacionadas à teoria e prática docente no Ensino Superior. No âmbito teórico, os/as respondentes PF05, PF08 e PF16 relataram ter frequentado disciplinas direcionadas à Metodologia do Ensino Superior, ainda que, como relata a respondente PF16 “[...] *de forma muito genérica e, na ocasião, por ser obrigatória*”. Os/as respondentes PF01 e PF04 frequentaram disciplinas sobre didática no Ensino Superior. Contudo, conforme relata a respondente PF04:

em nada contribuiu, pois a professora que lecionava, em verdade, não tinha experiência com a docência. Posso dizer que o que aprendi sobre a docência no Ensino Superior é fruto do que recebi de formação das instituições onde comecei a trabalhar como professora.

Para estruturar uma proposta de formação pedagógica continuada de professores/as universitários/as, Pimenta e Anastasiou (2002) expõem alguns aspectos que consideram fundamentais. Primeiramente, para as autoras, é necessário conhecer a realidade da instituição, pois essa norteará os conteúdos e organização da proposta, tendo em vista que compõe um diagnóstico do contexto em foco. O segundo aspecto é o relacionado a abrangência, que sugere envolvimento do corpo docente, por meio do apoio institucional, para uma proposta precisa de formação. Outro aspecto importante, segundo as autoras, é o de que as

sugestões e produções para a efetivação de mudanças, provindas dos professores e professoras à formação pedagógica, devem ser viabilizadas pela instituição. Para que os/as docentes façam parte desse processo e, assim contribuam com as melhorias da prática pedagógica, é fundamental que contem com o apoio institucional. Essas afirmações concernem com a da respondente PF04, que sugere que

[...] a formação que se volta para a docência tem que ser objeto da instituição que acolhe o professor para iniciar sua carreira". [...] "disciplinas isoladas num curso de Mestrado ou Doutorado não dão conta de formar para a docência. Não se aprende a ser professor com disciplina curricular. Aprende-se a ser professor reunindo a teoria e a prática, portanto, em um fluxo curricular que objetiva a formação do professor [...]. Temos que ter cuidado de não disciplinarizar algo que é tão complexo e tão caro para a formação - o exercício docente na interação direta com o contexto real da aprendizagem e do ensino.

Com vistas à formação para a docência no Ensino Superior, a maioria dos/das respondentes é a favor de uma formação que prepare o professor e a professora para a docência universitária, conforme se pode visualizar no Gráfico 50. Essas declarações foram expostas na questão FIC04, onde foi solicitado aos respondentes que comentassem sobre sua favorabilidade quanto à formação específica no âmbito da pós-graduação. A respondente PF13, afirmou que *"já há essa preocupação na pós, pois os estágios de docência ficam nessa questão. Fiz estágio de docência no Mestrado e no Doutorado e já dava aula na Universidade X"*. Essa afirmativa faz com que se reflita acerca dos estágios de docência voltados para a docência no Ensino Superior, meios de formação prática. Ainda assim, seria necessário um aprofundamento nos Planos Políticos Pedagógicos – PPP dos cursos onde foram pós-graduados/as os professores e professoras, dado que não relataram o estágio de docência como meio de formação prática docente nas etapas de sua formação, com exceção do respondente PF10.

Contudo, os cursos de Mestrado e Doutorado, em geral, não apresentam formação suficiente para a docência no Ensino Superior. Todavia, é na busca desses recursos que o profissional docente busca pelos programas de pós-graduação, que procura por melhoria em sua atuação enquanto docente do Ensino Superior. Porém, ao ingressar nos Programas, deparam-se com linhas de pesquisa voltadas para temáticas que são importantes para sua formação enquanto

pesquisador, mas, como mencionaram os/as respondentes, raramente com o objetivo de qualificar a formação pedagógica (BEHRENS, 2007).

Dos pós-graduandos e pós-graduandas nos programas de mestrado e doutorado, bolsistas da Capes, é exigido o que se pode considerar como formação inicial, já que o aluno e a aluna cursam disciplinas na área, fazem estágios de monitoria e participam de atividades pedagógicas. Essas exigências corroboram com as reflexões acerca da importância de uma preparação para a prática docente. Complementando essa premissa, alguns estudos mostram que os processos de profissionalização continuada são ações efetivas no que diz respeito à formação do professor universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Ainda sobre os depoimentos relacionados à questão FIC03, a maioria dos/das respondentes reconhece a necessidade de uma formação específica para a docência no Ensino Superior no âmbito da pós-graduação (ver Gráfico 50), e alguns expuseram suas opiniões. A respondente PF16, por exemplo, declara que:

[...] boa parte dos pós-graduandos/as poderá atuar nas graduações como docentes e muitos deles não fizeram licenciatura e, mesmo os que tenham feito, não estudaram os aspectos teóricos e metodológicos da docência no Ensino Superior.

Essa alegação é respaldada pela da respondente PF16, pois ela considera que

[...] faz-se necessário, além do conhecimento específico e transdisciplinar, que os professores do Ensino Superior, compreendam a complexidade da ação docente. A falta dessa compreensão leva ao conteudismo, à práxis classificatória, excludentes.

Assim como a respondente PF03, Cunha (2008) também considera a docência uma atividade complexa e, para a autora, apenas quando essa complexidade for reconhecida será possível avançar no que tange aos aspectos de qualificação. No mesmo sentido, Zabalza (2004) complementa que é preciso de uma formação sólida para o exercício da profissão docente. Essa formação não se relaciona apenas com os conteúdos relacionados a disciplina, mas também com as questões equivalentes à didática e às demais constituintes da profissão docente. O relato da respondente PF03 também corrobora com as contribuições de Masetto (2003) que considera que é necessário uma conscientização por parte dos professores e professora acerca de seus papéis enquanto docentes do Ensino

Superior, pois bem como outras profissões, o exercício demanda uma capacitação específica que não se restringe apenas à um diploma. O autor considera que exige essas particularidades somadas à competência pedagógica, pois é um educador.

Para enaltecer a relevância da formação continuada no processo de constituição e formação do docente enquanto profissional, o respondente PF08 traz uma reflexão acerca. Conforme o professor, deve-se:

Pensar e propor políticas de formação para docentes: departamento, área de atuação, centro, universidade. Insistir que a formação continuada é inerente à identidade docente. A formação continuada não deveria ser opcional. É preciso radicalizar, ou seria se conscientizar?

Sob outra perspectiva, a respondente PF06 acredita que *“uma formação específica não é necessária e sim que as práticas de ensino deveriam estar incorporadas aos programas de graduação de forma mais enfática”*. Conforme se pode visualizar no Gráfico 50 e corroborando com a respondente PF06, nem todos os respondentes são favoráveis a uma formação específica no âmbito da pós-graduação. A respondente PF18 relatou sua opinião sobre:

A pós-graduação é voltada, prioritariamente, à pesquisa embora também seja uma formação solicitada como pré-requisito para a docência de nível superior. Sou favorável a oferta de disciplina de formação de docência, como optativa, mas não como obrigatória em um curso de pós-graduação.

Na questão FIC07, os respondentes foram indagados quanto suas participações em cursos de formação continuada (ver Gráfico 31). A respondente PF04 relatou que, como professora, precisa *“estar em constante interação com a produção de ponta na área da formação, com as inovações curriculares, com as políticas educacionais”*. Essas percepções concernem com o que relata André (2016), quando afirma que aquele que se dispuser a trabalhar como professor e professora, deve compreender que o trabalho docente requer estudo e aperfeiçoamento e, tão logo, permanece no processo de aprendizagem por toda sua vida, a fim de atender às demandas educacionais de uma realidade que está constantemente em mudança. Essa ideia está alinhada com as considerações dos/das respondentes PF01, PF03, PF05, PF10, PF11, PF13, PF14 e PF16 que afirmaram participar dos cursos de formação continuada sempre que são oferecidos pela instituição onde trabalham.

Em contrapartida, alguns respondentes não se sentem totalmente satisfeitos no que se refere à formação continuada. O respondente PF08 considerou que *“estamos mais envolvidos em ‘oferecer’ formação continuada. Parece haver entre os profissionais docentes do Ensino Superior a ideia de completude de saberes: quase nunca nos desafiamos à formação continuada.* Ele completou ainda que:

muitas vezes, o que a instituição oferece como "formação continuada" não atende às reais necessidades do corpo docente, nem se configura como tal... às vezes, são um conjunto de "palestras", sem uma que se constituam como um continuum formativo.

Conforme Imbernón (2010), mais do que atualizar os professores e professoras, a formação continuada deve também possibilitar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc. Logo, devem os formadores de professores e professoras saber como viabilizar esses espaços, a fim de passarem do ensinar ao aprender. Concordando com o que diz o autor, na questão FIC09, onde os/as respondentes foram indagados/as quanto às suas sugestões acerca do tema formação continuada, relataram eles que acreditam em momentos com trocas de experiência entre os professores e professoras como auxiliares no desenvolvimento da profissionalidade. O respondente PF01, por exemplo, relatou que se deve *“aproveitar mais a prata da casa. Realizar momentos para troca de experiências. Conhecer as áreas de pesquisa dos colegas”.*

Essa narrativa explicita o que Bolzan e Isaia (2010) denominam de conhecimento compartilhado. Esse tipo de conhecimento, segundo às autoras, envolve noções de aprendizagem colaborativa e de aprendizagem docente colaborativa. Pode ser entendida a partir da dinâmica de trocas entre pares, o que resulta na autonomia das partes do processo, oportunizando-lhes lidar com as diversas demandas didático-pedagógicas, entres outras de seus exercícios profissionais. As autoras consideram, ainda, que o compartilhamento de pensamentos, dificuldades, receios, inquietações, dúvidas, bem como o de ajuda, resulta em atividades colaborativas, favorecendo o avanço do processo formativo em construção. Para Nóvoa (2009), é necessária, no que se refere a formação de professores, a valorização do trabalho em equipe, pois a reflexão e o trabalho coletivo transformam-se em conhecimento profissional, fazendo com que os

professores e professoras se apropriem dos processos de mudança, levando-os a transformar as práticas concretas de intervenção.

Outro tema de importante relevância trazido por muitos dos professores e professoras (PF02, PF03, PF07, PF09, PF15 e PF16), foi a inserção de Tecnologias da Informação e Comunicação. A respondente PF16 sugeriu que *“ambientes informatizados, políticas atuais educacionais, desafios e compromissos com a licenciatura”* são temas importantes a serem abordados nos cursos de formação continuadas voltados para a docência no Ensino Superior, já que faz ela parte do corpo docente de um curso de pedagogia.

Para continuar com as reflexões acerca da docência no ensino superior, apresenta-se o Quadro 40, que contém a análise de conteúdo efetuada para investigar o processo de formação inicial voltados para a docência no ensino superior dos professores e professoras e suas impressões relacionadas à formação continuada, conforme objetivo específico A do presente trabalho.

Quadro 40 – Processo de formação inicial voltados para a docência no ensino superior dos professores e professoras e suas impressões relacionadas à formação continuada

Análise de Conteúdo			
Categorias	Componentes	Exemplos	Frequência
Frequência em disciplinas voltadas para o Ensino Superior	Metodologia do Ensino Superior	“Metodologia do ensino superior, no mestrado e doutorado”	3
	Didática do Ensino Superior	“Na Especialização, Didática do Ensino Superior”	2
	Especialização	“Na especialização, somente”	5
	Mestrado	“tanto no Mestrado quanto no doutorado”	5
	Doutorado	“Sobretudo no doutorado”	6
Formação específica para a docência no Ensino Superior	Disciplina	“disciplinas que relacionam o fazer docente e sua função política”	9
	Institucional	“é comum que façamos cursos e formações que estão disponíveis para todos os cursos da instituição”	5
	Estágios de docência	“já há essa preocupação na pós, pois os estágios de docência ficam nessa questão”	3
	Necessário/necessária	“Faz-se necessário, além do conhecimento	4

		específico e transdisciplinar”	
	Pesquisa	“A pós-graduação é voltada, prioritariamente, à pesquisa”	6
	Conhecimento	“basta o profissional ter conhecimento aprofundado no assunto de sua disciplina”	4
Frequência em cursos de formação continuada	Formação continuada	“quase nunca nos desafiamos à formação continuada”	6
	Palestra	“todo semestre procuro palestras no centro onde trabalho”	5
Temas relevantes para a formação	TICs/tecnologias/competências digitais	“o docente como tutor/mediador das tecnologias”	6
	Ensino-aprendizagem	“que as práticas de ensino deveriam estar incorporadas aos programas de graduação”	2
	Política	“com as inovações curriculares, com as políticas educacionais”	3

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

5.2 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Nessa parte do questionário (Dimensão B), os/as respondentes fizeram relatos sobre sua prática docente no Ensino Superior desde os primeiros dias, quando entraram pela primeira vez em uma sala de aula, até os dias atuais, bem como da forma como articulam suas demais atividades.

5.2.1 Primeiras experiências

A primeira das perguntas relacionadas ao Ensino (EPE10), inquiria os professores e professoras sobre sua primeira experiência. Foi pedido a eles e elas que fizessem relatos sobre suas inseguranças e dificuldades, revelando, também, como se tornaram o que são hoje: professores e professoras no Ensino Superior.

As razões que levaram os/as docentes a optarem por essa carreira são variadas. As respondentes PF02 e PF11, por exemplo, relataram ter escolhido atuar no Ensino Superior devido a pesquisa, conforme podemos constatar em suas respostas: *“a atuação no ensino superior me atraiu pela possibilidade de realizar*

pesquisa [...]” (PF02); “desde a graduação fui motivada a seguir minha formação para atuar no Ensino Superior, dada as condições de trabalho e pela possibilidade de poder pesquisar e trabalhar na graduação [...]” (PF11). Conforme Severino (2009), a pesquisa, por ser atividade construtora de conhecimento, é indispensável para a eficácia do ensino e da aprendizagem, pois é importante para os envolvidos na prática: alunos e/ou alunas, professor e/ou professora. A postura investigativa é fundamental, pois é de suma importância acompanhar o progresso histórico do conhecimento, esse que só se desenvolve como construção de objetos. É preciso que o professor e a professora se dediquem aos iniciantes, compartilhando suas experiências e seus trabalhos.

Assim como na pesquisa, o interesse em atuar na formação de docentes apareceu como motivação entre as professoras e professores respondentes. A respondente PF05 declarou que se tornou docente no Ensino Superior para atuar na formação de professores e professores para a Educação Básica. Ela complementou ainda que: *“Minha primeira oportunidade foi, em 1992, lecionar em instituição particular [...] a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Percebi a importância da formação inicial e da docência. Isso me motivou a buscar uma carreira no ensino superior”.* Compartilhando do mesmo pensamento, a respondente PF15 declarou:

atuar no ensino superior foi algo que foi se construindo em mim, mas foi a partir da minha atuação na Educação Básica que percebi a ausência da minha área, na formação inicial de professores, de modo que se articulasse mais a teoria à prática. É crucial que o docente do ensino superior tenha experiência na Educação Básica para conhecer de fato seu funcionamento e suas reais necessidades!

Como se pode averiguar acima, muitas são as razões pelas quais os professores e professoras escolheram tornarem-se docentes no Ensino Superior. Alguns foram impulsionados pelo amor pela escola e pelo estudo (PF04), outros por interesse na pesquisa e na formação. Mas, por vezes, o professor e professora do Ensino Superior assim se assume por necessidade. É o caso da respondente PF18, que relatou:

me tornei professora por necessidade, pois eu era terapeuta. A oportunidade foi surgindo e fui abraçando. De início, dei aula no curso de fonoaudiologia, então ensinar o que eu tinha aprendido era o lema. Depois trabalhei na produção de material para o ensino a distância, então, traduzir

em texto o que eu sabia foi outro desafio. [...] Li e estudei muito e se houvesse um curso de formação didática, teria feito. Fui aprendendo aqui e ali, com leituras e vendo colegas e copiando padrões até desenvolver minha própria forma de ensinar, minha própria metodologia. Mesmo assim, esse fazer se reabastece a cada vez, pois as turmas são distintas e se aprende e se modifica a cada vez.

Os/as respondentes relataram também suas experiências quanto ao medo e insegurança sentidos nas primeiras experiências como docentes no Ensino Superior. Conforme Zabalza (2004), geralmente, ao ingressar na docência no Ensino Superior, ao professor e à professora não é oferecido um processo de acompanhamento e apoio. Comumente iniciam como substitutos na universidade e se deparam com diversos conteúdos, a serem explicados à um grande grupo de alunos, como se já fossem especialistas e como se essa incumbência lhes fosse comum. A respondente PF09 expôs:

[...] Minhas primeiras experiências foram boas, o que não quer dizer que não tenha ficado insegura. A insegurança sempre nos acompanha, de alguma forma. As dificuldades eram sanadas na medida em que os problemas aconteciam. Embora inexperiente na docência, tinha algo que me favorecia muito: o fato de ter tido uma boa formação na graduação e no mestrado. Em alguma medida essa inexperiência era compensada pela segurança da formação e os alunos reconheciam isso.

Para a respondente PF11, “a insegurança maior sempre foi de ter que organizar disciplinas que se distanciavam das Licenciaturas ou das práticas escolares [...]”. No caso da respondente PF13, “[...] a maior insegurança era não dominar o conteúdo, não entender nada de educação, já que eu vinha da área da psicologia clínica”. Ainda assim, na sequência de seu depoimento, a respondente afirmou: “realizei as formações e nunca me furtei a possibilidade de aprender. Penso que a acolhida das profissionais da educação e essa disponibilidade interna de aprender me auxiliam até hoje” (PF13). Do mesmo modo, a respondente PF16 conta que, durante o processo de iniciação como docente do Ensino Superior, teve “a oportunidade de conhecer algumas professoras mais experientes muito dispostas a contribuir, sugerir materiais, textos etc.”.

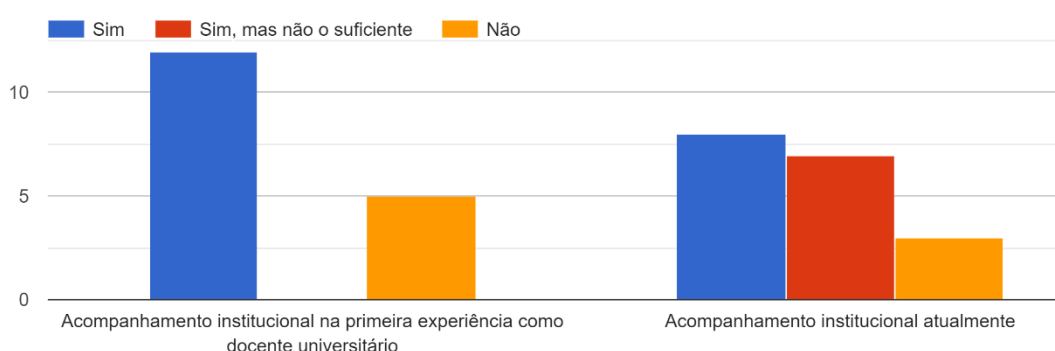
Como se pode perceber no que descreveram os/as docentes, as primeiras experiências geralmente e genuinamente causam estranheza. Todavia, como nos relataram as professoras respondentes PF13 e PF16, tiveram contato com alguma representatividade institucional, ainda que na pessoa dos colegas, o que tornou

menos difícil a caminhada inicial do exercício docente. Sobre esse tema tratar-se-á na subseção a seguir.

5.2.2 Acompanhamento Institucional

Conforme se pode visualizar no Gráfico 51, a maioria dos/das respondentes teve acompanhamento institucional em suas experiências primeiras e atuais. Contudo, de acordo com o que comentaram os professores sobre a questão que perguntava sobre esse acompanhamento (EPE11), os/as respondentes PF02, PF03, PF06, PF07, PF12, PF14, PF15 e PF16 confirmaram que o recebiam também em forma de diálogos e trocas de experiências com os colegas, mais experientes ou não. As respostas sugerem a existência de um acompanhamento, mas não formalizado e/ou institucionalizado com relação aos professores e professoras ingressantes.

Gráfico 51 – Acompanhamento institucional



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário

No que se refere à instituição atual, os professores e as professoras mantêm seus relatos evidenciando que esse acompanhamento ainda se dá por meio das relações com os pares e ressaltam o apoio por parte da direção. Conforme relata a respondente PF14:

Reconheço o esforço do Departamento de Pedagogia em acompanhar os aspectos didático-pedagógicos por meio de conversas com a chefia. [...] Ressalto as formações e encontros proporcionados [...], embora com um número reduzido de professores, nesses espaços trocamos experiências de trabalhos e referenciais bibliográficos. No entanto, considero que devemos construir mais encontros coletivos para dialogar sobre as questões pedagógicas das disciplinas e do curso.

Várias das respostas dos/das demais respondentes se alinham com o depoimento acima. O respondente PF01, por exemplo, acredita que:

Parte-se do princípio que professor universitário não precisa de acompanhamento pedagógico, mas precisamos muito. Oportunizar momentos com qualidade de discussão e para troca de experiências já seria uma excelente alternativa.

A respondente PF13 também afirma que, embora haja formação no início de cada semestre, “*no grupo de docentes partilhamos da ideia de que precisamos de mais momentos de acompanhamento e trocas com relação aos aspectos didáticos – pedagógicos*”. Corroborando com essa necessidade de diálogo, a respondente PF04 afirma que a instituição

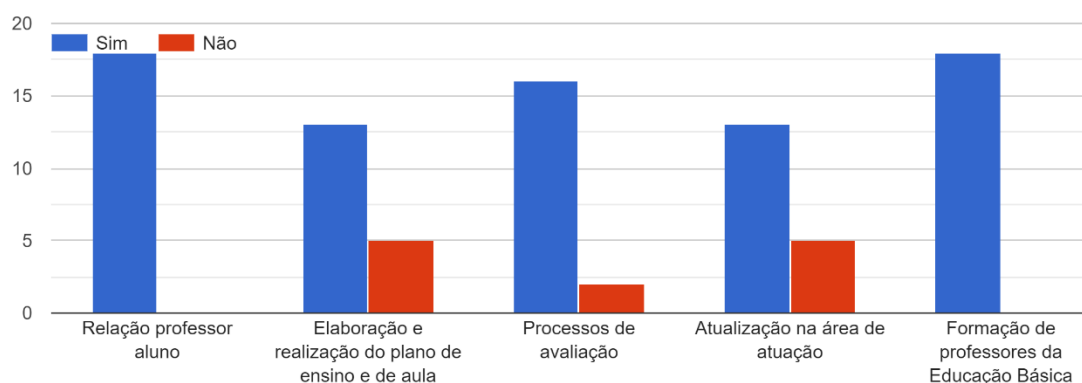
[...] ainda não tem efetivamente um programa que se volte para a formação continuada em serviço. Oferece esporadicamente ações, que ainda são um pouco aquém do que os professores necessitam. Preciso dizer também que a cultura organizacional é uma cultura, grosso modo, do "já sei tudo", pois a participação dos professores quando da oferta de formação, de modo geral, ainda é muito pequena.

Para dar encerramento a essa parte, onde é evidenciada a relação institucional com o exercício profissional dos docentes, na questão EPE15 e EPE16, que indagava os professores e professoras quanto a recorrência à instituição face algum problema de ordem didático-pedagógico ou de relacionamento com estudantes para alguma orientação ou auxílio, todos os respondentes informaram recorrer à chefia do departamento e/ou a outros professores e professoras, ainda que não em primeira estância.

5.2.3 Desafios na Docência no Ensino Superior

Ao responder o questionário, os/as respondentes se depararam com algumas perguntas que os/as questionava quanto aos desafios que encontra o professor e a professora no exercício de sua profissão. No Gráfico 52, é possível observar que a maioria dos respondentes reconhece o enfrentamento no que tange aos desafios, explanando-os.

Gráfico 52 – Opinião quanto aos desafios na docência no Ensino Superior na atualidade



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário

a) Quanto à relação professor-aluno

Na questão EPE19, onde os/as respondentes relataram os desafios no que tange à relação professor-aluno, todos responderam que os desafios existem (ver Gráfico 52) e vários assuntos foram abordados. Os professores e professoras se expressaram quanto à motivação estudantil, as novas tecnologias, problemas relacionados às relações humanas etc. Na concepção do respondente PF01, *“despertar no jovem o gosto pela área”* é um dos maiores desafios da relação professor-aluno. Ele ainda completa que *“Docência tem que ser uma escolha intencional. Vida em movimento no exercício de compartilhar”*. Os respondentes PF05, PF07, PF11, PF16 compartilham desse pensamento. Segundo a respondente PF16, considera como desafio *“motivar os/as estudantes quanto a importância de estudar e conhecer sobre sua área de atuação, responsabilidades e compromisso social [...]”*, e corrobora com a expressão da respondente PF11: *“o professor organiza o estudo e deve convencer o estudante a estudar. Vejo neste o maior desafio contemporâneo [...], as influências das mídias digitais, a velocidade das informações e a falta de lentidão ao ler, ouvir e ver”*.

O último desafio no que tange a relação professor-aluno a ser tratado é o das relações pessoais. Conforme nos declara a respondente PF06,

um dos maiores problemas que tenho sentido é a tendência a judicialização da relação. Os/as alunos/as muitas vezes não cumprem o mínimo exigido pela disciplina e, ao receberem uma avaliação negativa, recorrem ao departamento para contestar as avaliações. O mesmo

processo pode acontecer com o conteúdo e os métodos. O espírito do movimento Escola Sem Partido ilustra esse sentido.

Concordando com esse relato, a respondente PF17 também expressa que *“parece não haver mais autoridade do professor, está sendo cada vez mais desrespeitada - relativou-se demais. Alunos lutam cada vez mais por mais direitos, mas se recusam a se dedicarem significativamente aos estudos”*. Para a respondente PF13, isso tem ligação com os atributos dos alunos e alunas da contemporaneidade. Segundo ela, [...] *muitos fazem parte de uma geração que pouco se frustra e acabam sendo pouco tolerantes às frustrações e pressões advindas da academia em alguns momentos*” (PF13).

Em contrapartida a respondente PF18 acredita que

questões de relações humanas sempre houve e sempre haverá. O professor precisa entender os novos paradigmas de comportamento das novas gerações, mas não pode perder seu status daquele que ensina, daquele que sabe, daquele que articula e propõe e dirige o caminho de aprendizagem.

Corroborando com a resposta da respondente PR18 e à luz de Paulo Freire (1996), pode-se concluir que, ao se voltar para essa relação, entre professores/as e alunos/as, cabe a aplicação do bom senso. Seja nas dificuldades associadas à despertar a curiosidade, na motivação para o estudo, na consciência quanto ao compromisso social etc., é o bom senso do professor que o advertirá no exercício da autoridade de professore e professora. Para o autor, não é sinal de autoritarismo a tomada de decisões, orientação de atividades, o estabelecimento de tarefas e a cobrança em relação a produção individual e de grupo, e sim, a autoridade que cumpre seu dever. Paulo Freire (1996) reflete sobre o fato de a tensão imposta sobre a autoridade-liberdade ainda não esté bem resolvida e que a autoridade e o autorismo, a licença e a liberdade, ainda são confundidos.

b) Quanto à elaboração e realização do plano de aula

De acordo com Severino (2009), ao professor e à professora se dá a incumbência do planejamento de suas aulas e da busca pelas melhorias de sua interação com os alunos. O plano de ensino deve comportar um panorama do curso e da disciplina. O professor e a professora devem planejar cuidadosamente suas

aulas, ainda que tenham grande domínio sobre a disciplina, devido a ampla experiência. Indispensavelmente, a interação deve ser comunicativa, sem confundir autoridade com autoritarismo, preservando o respeito mútuo numa relação profissional, ou seja, o próprio caminho percorrido pelos pesquisadores e pesquisadoras deve mobilizar o ensino e a aprendizagem. Para o autor, a interdisciplinaridade é fundamental. Sendo assim, ao tratar dos desafios relacionados a elaboração e realização do plano de aula, bem como quando foram questionados sobre os desafios na relação professor-aluno e na atualização em suas áreas de atuação, os/as respondentes mantiveram seus relatos baseados nessa relação e na atualização, tendo em vista que o planejamento deve contar com interação dos alunos e alunas, a fim de viabilizar a aprendizagem.

Os/as respondentes relataram, na questão EPE21, expressões que versam sobre um plano interessante com atividades inovadoras, mas também sobre a falta de assiduidade dos estudantes. A respondente PF16, por exemplo, afirma que o desafio está na *“atualização dos materiais, como atividades, fontes bibliográficas”*. Concomitante a esse pensamento, a respondente PF03 explana que o maior desafio é empenhar-se no plano *“para que de fato seja interessante e motivador para as estudantes. O auditório social precisa comprometer-se com o conhecimento no desenrolar do processo e, para isso, é preciso conhecer os modos de aprendizagem, os interesses, as linguagens [...]”*. A professora ainda afirma que *“planejar é pensar no Outro, é conhecimento técnico-científico, mas, também um gesto de alteridade, de reconhecimento da importância desse Outro, a quem se dirige”* (PF03).

Por outro lado, os/as respondentes também relatam desafios provindos da forma como se portam os estudantes. Para o respondente PF17, *“os maiores desafios são a falta de pontualidade e assiduidade dos alunos na aula, o que prejudica muito o planejamento da mesma. Além de desatenção frequente com uso de tecnologias como o celular”*. A respondente PF07 atribui aos alunos e alunas outro tipo de responsabilidade, pois, segundo ela,

[...] pedem atividades inovadoras, mas quando trazemos estas atividades, pedem para voltarmos a atividades tradicionais. Especialmente quando percebem que estas atividades inovadoras os colocam como protagonistas de suas aprendizagens... Nem todos estão dispostos a isto.

c) Quanto ao processo de avaliação

Para discorrer sobre a avaliação no específico contexto da Universidade onde foi efetuada essa pesquisa e para uma melhor compreensão em relação ao que relataram os professores e professoras, primeiramente, apresentar-se-á as condições atuais de avaliação na instituição conforme Regimento Geral⁵. Na Universidade X, a avaliação é expressa numericamente em escala de 0 (zero) a 10 (dez), cuja atribuição é de inteira responsabilidade do professor e/ou professora da disciplina. Para ser aprovado, o aluno e aluna precisam obter média semestral igual ou superior a 7,0 (sete vírgula zero) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento). Se o aluno não obtiver a média semestral exigida, estará em exame, onde a média final é de 5,0 (cinco vírgula zero) no mínimo. O Plano Político Pedagógico – PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade X, considera que a verificação da aprendizagem é feita por meio de avaliações de disciplina, mas também por atividades acadêmicas obrigatórias e complementares, abrangendo sempre os aspectos de assiduidade e aproveitamento, esse último verificado pela aplicação do aluno e aluna aos estudos.

Como avaliação do acadêmico e acadêmica, são considerados: a assimilação progressiva e acumulativa de conhecimentos, a capacidade de aplicação dos mesmos em trabalhos individuais e o domínio da matéria lecionada. O conceito final constitui-se de uma síntese de resultados obtidos durante o período letivo, de acordo com as normas fixadas pelo Departamento de Pedagogia e respeitando a legislação da Universidade. Esses trabalhos caracterizam-se como: provas com questões dissertativas; provas com questões objetivas; produção textual: resenhas, fichamentos, paper, relatórios, diários de campo, artigos; estudos dirigidos; seminários; exames; autoavaliação. A solicitação de trabalhos escolares que resultem em procedimentos avaliativos dos acadêmicos e acadêmicas deverá ocorrer durante o semestre, observando-se a regularidade de, no mínimo, 3 (três) diferentes avaliações por semestre. A aprovação do acadêmico em cada disciplina depende, pois, do cumprimento concomitante da frequência mínima exigida e da média final obtida.

⁵ Conforme comprometimento com a confidencialidade dos dados dos/das respondentes, optou-se por não citar o documento referente ao Regimento Geral da Universidade onde foi efetuada a pesquisa.

Levado em consideração o que o Regimento Geral da Universidade, junto ao PPP do Curso de Pedagogia dispõem sobre a avaliação, apresentar-se-á os relatos dos professores e professoras respondentes quanto ao desafios atinentes ao processo de avaliação, expostos por eles e elas na questão EPE23. O respondente PF08 reflete sobre essa incumbência que está dentre as variadas relacionadas a profissão docente: a avaliação. Ele adiciona o que considera ser urgente:

[...] perguntar e procurar elaborar respostas à questão: qual o papel da avaliação no processo educativo? Penso que na prática docente, a questão da avaliação é uma das mais complexas. Outras questões: quem avalia? o que se avalia? para que se avalia? para quem se avalia??? Questões [...] que muitas vezes não queremos olhar [...], pois podem revelar de nós uma identidade diferente daquela que pensamos ter de nós mesmo.

A respondente PF04 considera que são necessárias mudanças nos processos de avaliação. Segundo ela:

Precisamos rever procedimentos, periodicidade e lógica de ação. Nossa cultura de avaliação ainda é cumulativa e não processual. Ainda valoramos mais o resultado do que o processo. Ainda trabalhamos com exames e média final, o que é arcaico do ponto de vista dos avanços que se tem em termos de pesquisa sobre avaliação da aprendizagem.

Outro aspecto que é considerado um desafio aos respondentes relacionado à avaliação, são os processos quantitativos atrelados à ela. Para a respondente PF03 “a avaliação é sempre muito difícil. Faz parte do processo, é necessária, mas difícil se pensada pela aferição de um valor. Por isso, é necessário compreender que há um compromisso mútuo em termos de aprendizagem e ensino”. A respondente PF13 complementa, ainda, que “a quantificação de uma nota é um desafio. Nós estamos cercados de propostas de outras formas de avaliação, mas não escapamos na universidade da necessidade de traduzir em notas as avaliações de nossos alunos”.

A respondente PF17 trouxe à tona outro aspecto dos processos de avaliação que considera um desafio: avaliar a singularidade dos alunos e alunas em meio generalização. Segundo a professora, é

difícil seguir uma metodologia que considere a singularidade dos sujeitos e o processo contínuo de aprendizagem, tendo que se fazer avaliações às vezes generalizantes. A enorme quantidade de turmas e alunos geralmente impedem uma avaliação (e correção) mais subjetiva e individual.

Em contrapartida, as respondentes PF05 e PF18 não consideram que existam desafios nos processos de avaliação, desde que sejam considerados parte do processo de ensino-aprendizagem. Conforme a respondente PF05, “a avaliação é parte do processo de ensino. Não deve ser vista em si mesma mas, integrante da aprendizagem. Ela reflete, tanto o aprendizado das/os estudantes, quanto a qualidade da docente que ministra as aulas”. Luckesi (2005) também considera a avaliação um instrumento para auxiliar na melhoria dos resultados, e a razão de ainda se destinar exclusivamente à atribuição de notas e conceitos aos alunos é a sua execução isolada ao projeto pedagógico, como se existisse independentemente. Segundo o autor, a avaliação não existe por ela mesma, e só faz sentido ao passo que desempenha a função de diagnóstico de execução e resultados. Essa afirmativa corrobora com o que considera a respondente PF18, que complementa que

Muitos pensam que avaliar é uma cruz, quando esse aspecto é essencial a todo processo de ensino-aprendizagem. Alunos negam a necessidade de avaliar, professores se dobram a essa reclamação, talvez porque não saibam como avaliar. Confundem avaliação processual com não-avaliação. Mas, se um professor ensina, desenvolve conteúdos, ele tem que avaliar se o aluno aprendeu esse conteúdo, porque essa é a função da docência.

d) Quanto ao processo de atualização na área de formação

Os respondentes também foram questionados quanto aos desafios encontrados no processo de atualização em suas áreas de atuação. A maioria dos professores e professora considera que existem desafios e os relatam relacionando-os com suas áreas específicas. Todavia, há alguns desafios em comum citados por eles e elas. Para a respondente PF07, por exemplo,

[...] o grande desafio é compreendermos como nossos acadêmicos aprendem num mundo hiperconectado e hipertextual... Tenho estudado sobre o desenvolvimento necessário de Competências Digitais para o século XXI, onde é preciso desenvolver cidadãos que saibam selecionar, produzir e interpretar conhecimentos e informações... Se não for nas instituições educativas, onde os sujeitos poderão aprender a produzir, ler e interpretar a enorme gama de informações disponíveis e não serem manipulados por algoritmos e fake news?

De acordo com essa prerrogativa, estão também as respostas das respondentes PR02 e PR04, que sustentam suas opiniões com base nas tecnologias. Para a respondente PR02, *“a inserção de TICs na educação enfrenta resistências culturais e falta de infraestrutura e não há muito espaço no currículo para essa discussão”*. Contribuindo com esse debate acerca das novas tecnologias que emergem na educação contemporaneamente, Masseto (2003, p.18) relata que *“o novo mundo do conhecimento aparece ao professor”*. Anteriormente, o professor e a professora eram tidos como *experts* em uma específica área de conhecimento. Ele/ela transmitia a seus alunos e alunas informações sobre essa área, a fim de formar profissionais competentes. Nos dias de hoje, ele/ela se questiona sobre seu trabalho, dada a disponibilidade de informações às quais têm acesso os alunos e alunas. Os questionamentos se estendem à forma como passarão aos alunos essas informações na carga horária disponibilizada; como se manterão atualizados mediante a essa demanda de informações; como extrairão, criticamente, juntamente com os seus alunos e alunas, informações relevantes da internet (MASSETO, 2003).

A respondente PR04 declara que os desafios se encontram *“nomeadamente no que toca ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, nas possibilidades de um ensino híbrido”*. Embora estejam elas discorrendo acerca da educação em sua totalidade, respondente PR05 explana os mesmos desafios, implicados em sua área específica. Ela declara que

[...] em especial os Estudos das Relações de gênero têm sofrido severas investidas de instituições conservadoras e reacionárias. Da mesma forma, em tempos de fake news e em tempos de não-verdades, o Ensino das Ciências da Natureza tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento da atitude científica e do raciocínio lógico.

Levando em consideração que os processos relacionados à docência são interligados, ainda que as próximas considerações tenham sido relatadas na questão EPE19, que tratava dos desafios na relação professor-aluno, traz-se o relato da respondente PF13, que afirma também desafios relacionados ao fácil acesso a informação. De acordo com a professora,

O fácil acesso às informações facilita e ao mesmo tempo cria entraves no exercício da docência atualmente, pois há uma superficialidade na busca do conhecimento. Aspectos que não fizeram parte da nossa formação que foi centrada nos livros, na leitura dos autores (PF13).

Em consonância com a afirmação supracitada, a respondente PF15 afirma que *“o grande desafio reside em se integrar a novas práticas que envolvam novas tecnologias para inovar e ao mesmo tempo ter a atenção do estudante. O tempo [...] é pequeno para o planejamento diário de forma inovadora”*. Por fim, por se tratar de uma vertente das mídias digitais, *“a educação à distância, o aligeiramento e a superficialidade na formação”* são também considerados desafios (PF09).

e) Quanto a formação de futuros professores e professoras da Educação Básica

Por fim, dos temas abordados para questionar o que os professores e professoras consideravam como desafio na atualidade, o último, tratava dos relacionados à formação de futuros professores e professoras da Educação Básica. Muitos desafios foram apontados, mas a maioria dos respondentes destacou a aproximação da Educação Básica, ou seja, da Escola, com a Formação Inicial e Continuada de professores e professoras, como um dos mais importantes a serem sobrepujados e sobre o qual discorrer-se-á a seguir. Outro assunto também trazido pelos respondentes foi a importância de uma aproximação do professor e professora do Ensino Superior com a Educação Básica. A respondente PF05 considera *“[...] problemático que boa parte dos professores que dão aulas na licenciatura nunca tenham atuado na Educação Básica”*, suplantando as considerações do respondente PF08, que considera que

muitas vezes a formação inicial se dá de forma muito descontextualizada da Educação Básica. Muitas vezes, entre nós docentes, perdura-se a ideia de que “vinculação” ao chão das práticas e das realidades educativas é papel somente da disciplina e do/as docentes do estágio.

A respondente PF11 considera que *“alguns professores, principalmente do núcleo mais teórico, se esquecem que estão formando professores, pautam suas aulas em perspectivas que não dialogam com as realidades educacionais [...]”*. Para os respondentes, *“conexões mais presentes entre o contexto real da escola e da vida de estudantes e professores da Educação Básica e a Universidade”* (PF04), se tornam um desafio por não serem realidade. A respondente PF17 compactua com os/as demais, relatando que *“o desafio é facultar apropriações teóricas aos estudantes para que eles consigam relacionar com a prática docente. Muitas vezes*

teoria e prática estão distantes nas disciplinas, e muitos alunos não conseguem fazer essa relação". Segundo a PF18 "o docente de nível superior precisa adaptar seus conhecimentos à aplicação na educação básica, à prática [...]" o que é considerado por ela o maior desafio. Para tanto, a respondente PF16 sugere "uma maior aproximação com a Educação Básica, de forma contínua, sistemática, como parte da própria atuação da universidade e cursos de licenciatura. Por meio de parcerias interformativas".

Corroborando com essas afirmativas, Nóvoa (2017, p. 1114) alerta que, no que se refere a formação, devem ser estabelecidas condições para estruturação, bem como renovação do trabalho em todos os âmbitos. Para que isso ocorra, segundo o autor, é indispensável que os professores e professores estudem a realidade escolar e o trabalho docente. No caso da formação universitária, é imprescindível a construção de um novo espaço institucional que, embora tenha como locus a universidade, seja híbrido, afim de comportar todas as realidades do campo docente. "É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores"

Em 1994, numa palestra em São Carlos, Paulo Freire, citado por Nóvoa (2017) falava sobre a necessidade de "lançar as universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público". Contudo, as universidades seguem fechadas, sem dialogar com os professores e professoras que têm um comprometimento com a escola pública. Nóvoa (2017) evidencia, ainda, a importância da denúncia no que tange à escola pública e à formação docente, mas que tal ação só tem sentido se for seguida de iniciativas de mudança. É a partir daí que se constitui enquanto professor e professora "não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. Este lugar tem de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente" (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Postos os desafios referentes à formação de professores e professoras em seu período inicial, ou seja, ainda na Universidade, foram evidenciados também, pelos/as respondentes, desafios posteriores à graduação. Ao ingressar no mercado de trabalho, o novo professora e a nova professora enfrentarão algumas situações que os/as respondentes também consideram como desafio, a começar pelas

políticas educacionais que, no olhar dos/das respondentes, não suprem as demandas profissionais que nelas se amparam, principalmente quanto à valorização. A respondente PF05 acredita ser de suma importância a

valorização da Ciência e do conhecimento científico em detrimento da onda de fake news e da ameaça o Estado Laico; [...] da Escola Pública e do trabalho docente em detrimento do homeschooling; [...]do direito de cátedra e autonomia das/os professoras em detrimento de ideias como o Escola Sem Partido.

Ainda no âmbito das políticas educacionais, para a respondente PF09, “a interferência da lógica privada no ensino público” é um grande desafio. Corroborando com ela, a respondente PF03, considera ser muito difícil ser professora, “especialmente no cenário atual, em que as políticas educacionais privilegiam o pensamento hegemônico em detrimento dos interesses da educação pública e da classe trabalhadora”. Ela complementa, ainda, relatando que compreender “as múltiplas realidades que constituem os espaços educativos” também é desafiador no que tange à docência na educação básica na atualidade. Segundo Nóvoa (2017), desde o início do século é possível perceber insatisfação no que tange às políticas de desprofissionalização, de desacato às instituições de formação e de privatização da educação. Tudo isso, para o autor, faz parte de uma programa de reforma que se baseia nos princípios de mercado das economias neoliberais.

Além de, como mencionou a respondente PF03, as realidades serem diversas, a respondente PF02 relata vários outros desafios desde as políticas até os espaços educativos. Ela considera como desafio

[...] enfrentar questões de indisciplina, bullying, sucateamento, baixos salários, ingerência política no trabalho do professor, ingerência religiosa dos pais quando a escola deve ser laica, políticas de desvalorização do professor, precarização do trabalho do professor.

Para atestar as respostas dos/das respondentes no que tange aos desafios relacionados a esses enfrentamentos e ainda sob as reflexões de Nóvoa (2017), a desprofissionalização, supracitada, manifesta-se de diversas maneiras, incluindo o que relataram os professores: baixos salários, intensificação do trabalho, entre outras condições difíceis. O autor menciona, também, a atribuição de funções às pessoas com “notório saber” como uma contribuição para o desprestígio da

profissão, como se o fator fosse suficiente. Mediante tantos desafios, Pimenta (2011) considera que formar professores e professoras competentes, com compromisso social e identificação com a democracia, exige muito mais desses profissionais do que apenas repassar os conteúdos em uma disciplina de sua área de especialização.

- f) Temas que os professores e professoras entendem como relevantes para atuação do docente universitário em cursos de licenciatura

Ao serem indagados sobre suas sugestões de temas voltados para a docência no Ensino Superior que entendem como relevantes para os professores e professoras que atuam nas licenciaturas, os/as respondentes expuseram diversos. O mais aparente versa naqueles relacionados às Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, citadas pelos/pelas respondentes PF02, PF03, PF04, PF05, PF07, PF08, PF10, PF11 e PF16. Outro tema que os professores e professoras consideram importante é a inclusão. A respondente PF11 enaltece, por meio de sua resposta, a relevância de temas como: *“a educação para as relações étnico-raciais; questões de gênero e sexualidade; inclusão escolar [...]”*, corroborando, assim, com os respondentes PF03, PF13 e PF14, que também colocaram a inclusão como sugestão.

Outros temas bastante citados pelos respondentes foram: avaliação, sugerido pelos repondentes PR04, PR05 e PR 18; didática, sugerido pelos respondentes PF06, PF13, PF14 e PF15; história da educação, sugerido pelos respondentes PF14 e PF17; Pesquisa e financiamento, sugerido pelos respondentes PF06 e PF11; políticas educacionais, sugerido pelos respondentes PF12, PF16 e PF17; temas relacionados à aprendizagem, como aprendizagem do jovem e do adulto, aprendizagem de crianças, culturas infantis e juvenis; temas voltados ao currículo, planejamento educacional e organização do trabalho pedagógico, entre outros temas isolados.

5.2.4 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

A questão EPE31 perguntava aos professores e professoras respondentes sobre as atividades em que atualmente desempenhavam. Todos os professores e

professoras respondentes selecionaram a opção “Ensino”. Dos 18 (100%), 15 (83,3%) atuam também em pesquisa e 12 (66,7%) em extensão. No âmbito da administração, 3 dos respondentes (16,7%) atuam e um deles informou que dentre essas estão as atividades administrativas de representações e coordenação de núcleo. Dois dos respondentes (11,1%) atuam na gestão da instituição e 1 (5,6%) na coordenação em outra instituição (ver Quadro 41).

A questão EPE32 solicitava aos professores e professoras que selecionassem seu nível de articulação entre os âmbitos: ensino, pesquisa e extensão. Dos 18 professores/as participantes da pesquisa, 17 responderam a essa questão, sendo que: 8 professores/as, representando 47,1% dos respondentes selecionaram a opção “alto”; 6 professores/as, representando 35,3% dos respondentes selecionaram a opção “médio”; 2 professores/as, representando 11,8% dos respondentes, selecionaram a opção “baixo”; e 1 professor ou professora, representando 5,9% dos respondentes selecionou a opção “outro”, declarando ter um nível baixo na instituição onde se está realizando a pesquisa, mas alto em outra instituição (ver Quadro 41).

Quadro 41 – Atividades dos docentes e nível de articulação entre elas

Respondente	Atividades que desempenha atualmente				Nível de articulação sobre os âmbitos		
	Ensino	Pesquisa	Extensão	Outros	Baixo	Médio	Alto
PF01	X	X	X				X
PF02	X	X	X				X
PF03	X	X		X	X		X
PF04	X	X	X	X		X	
PF05	X	X	X	X			X
PF06	X				X		
PF07	X	X	X			X	
PF08	X	X	X			X	
PF09	X	X					X
PF10	X	X					X
PF11	X	X	X		X		
PF12	X		X				X
PF13	X	X	X				
PF14	X	X					X
PF15	X	X	X				X
PF16	X	X	X	X		X	
PF17	X					X	
PF18	X	X	X	X		X	

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Na questão EPE33, foi solicitado aos professores e professoras que argumentassem quanto a sua resposta na questão anterior (EPE32). Como se pode visualizar no Quadro 41, todos os professores e professoras respondentes atuam no Ensino e somente duas das respondentes atuam exclusivamente no Ensino, o que ocorre, conforme relatos das respondentes PF06 e PF17, porque são ambas professoras substitutas. Corroborando com essa afirmativa, o Art. 181 do Regimento Geral da Universidade define como professor substituto o docente contratado temporariamente para o cargo de professor e/ou professora universitário/a com a finalidade de dedicar-se exclusivamente às atividades de ensino e às respectivas atividades pedagógicas.

Embora a respondente PF11 também, conforme sua resposta, seja substitua, afirma ela que

Sou professora substituta e minha atuação nos âmbitos da pesquisa e extensão se articulam a projetos que sou convidada a participar, pois isso não é previsto em meu Plano de Trabalho, portanto não sou remunerada para exercer essas outras duas esferas. Mas como acabo de me efetivar em outra universidade, lá estou iniciando meus caminhos investigativos e criando propostas de pesquisa e extensão.

No Quadro 41 também é possível visualizar que apenas 3 (três) dos/das respondentes não desempenham a atividade de pesquisa na instituição. Duas delas por serem substitutas, conforme citado anteriormente e a terceira por outras razões. Segundo a respondente PF12, *“acabo de terminar o doutorado (2019), faço parte do grupo de pesquisa, atuando de forma sistemática nele. [...] atuo na formação continuada de professores da Educação Básica da Rede Municipal de Educação [...] além da minha atuação no ensino superior”*.

Relacionados à extensão, os números são menores, mas ainda expressivos. Doze (66,7%) dos 18 professores/as respondentes atuam na extensão. Conforme se pode visualizar no Quadro 41, os professores e professoras que exercem outras atividades, como as administrativas e de gestão, exercem também as de Ensino, Pesquisa e Extensão. A respondente PF05, uma das respondentes que exerce todas as atividades sugeridas pelas questões, declara ter um alto nível de articulação entre atividades que desempenha e que sua *“[...] atuação no ensino, na pesquisa e na extensão estão profundamente articuladas. Um determina o outro e todas se retroalimentam”*.

Em contrapartida, a respondente PF18, que também informou exercer as atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e adicionou ainda as de Gestão e Administração, informou ter um nível médio de articulação entre as atividades (ver Quadro 41) considera que *“falta tempo para articular todas elas”*. Juntamente com a respondente PF18, a PF04 também participa das 4 atividades sugeridas pela questão, sendo que a quarta também se refere à Gestão, afirma que

A lógica de ação hoje na Universidade é disciplinar, lamentavelmente. Então, só consigo articular o que faço. Pois se quiséssemos ter um ensino à altura do séc. XXI, teríamos que ter currículos mais abertos e integrados, que possibilitassem, por exemplo, diferentes professores explorando núcleos temáticos, que agregassem várias pesquisas e diferentes programas de extensão. Enquanto ficarmos isolados em disciplinas fechadas entre si, vamos discursar sobre integração e indissociabilidade, mas de fato, estaremos dando aulas de forma disciplinar.

Reafirmando os relatos da respondente PF04, o respondente PF08, que também considera desempenhar um nível médio de articulação entre as atividades que exerce (Ensino, Pesquisa e Extensão, conforme Quadro 41), afirma que *“[...] ainda temos uma grande dificuldade de articular, de forma equânime, essas dimensões. Uma acaba se sobrepondo às outras. No meu caso específico, tenho tido dificuldade de articular a pesquisa às atividades de ensino e extensão”*. Assim como ele, as respondentes PF13, PF07 e PF16 também fazem ponderações citando o que devem considerar para melhor articularem as atividades. A respondente PF13 afirmou que deve se *“dedicar mais a pesquisa”*. Já a respondente PF17 considera que: *“tenho um alto nível de articulação entre o ensino e a pesquisa, penso que posso melhorar com relação a extensão”*. A respondente PF16 relata que: *“procuramos, dentro do laboratório, articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão e estamos conseguindo, mas ainda com aspectos a aprimorar”*.

No contexto contemporâneo, conforme as reflexões de Evangelista e Shiroma (2007), no que tange às reformas neoliberais na educação, a reforma dos anos de 1990 e suas ramificações no século subsequente, atingiu os diversos âmbitos da docência: “currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão.” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2005, p. 537). De acordo com as autoras, essas políticas encaminham à intensificação e precarização do trabalho docente.

Ainda conforme os estudos de Evangelista e Shiroma (2005), os sintomas do que chamam elas de sobretrabalho docente, se elencam em uma lista de eventos que predizem a expansão das atribuições docentes. Os efeitos da sobrecarga de trabalho são visíveis na saúde física e mental do professor e da professora, do qual sempre é cobrado: “produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso”. O professor e a professora são “obrigados a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2005, p. 537). Será possível visualizar essas demandas nas próximas seções.

5.2.5 Considerações sobre o tempo de dedicação

Previamente às questões que tratam sobre o tempo que consideram os/as respondentes ter para exercer as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, muitos, ao discorrer sobre outras temáticas, acabaram por já evidenciar o quanto esse fator é relevante no que tange às atividades que exercem os docentes em suas jornadas de trabalho. A respondente PF12, por exemplo, afirmou, na questão FIC08, que tratava da frequência que participavam os respondentes dos cursos de formação continuada, que, por ser professora substituta, tem pouco acesso à formação continuada. Ela relata que é “[...] *escasso o tempo para se dedicar ao aprimoramento da docência, já que configura carga horária extra e não inclusa na jornada de trabalho*”.

Na questão EPE19, onde os/as respondentes relataram os desafios na atualidade no que tange à relação professor-aluno, a respondente PF15 relatou que “*o grande desafio reside em se integrar a novas práticas que envolvam novas tecnologias para inovar e ao mesmo tempo ter a atenção do estudante. O tempo de pedagógico da ocupação docente é pequeno para o planejamento diário de firma inovadora*”. Ela complementou ainda, na questão EPE23, onde os respondentes relataram os desafios atinentes aos processos de avaliação que “*é necessário repensar a avaliação somativa. Sabemos o que temos de fazer, mas isso impacta no tempo exíguo que temos para esta tarefa, no sentido de planejar e também dar uma devolutiva qualificada para o estudante*”.

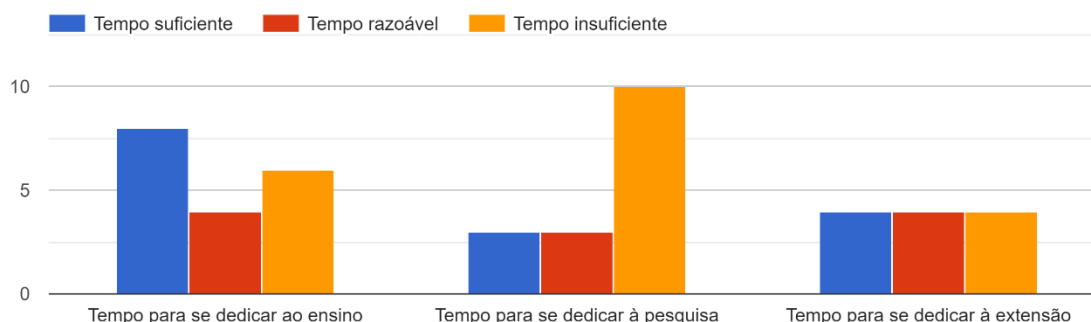
Na questão EPE25, onde os/as respondentes relataram os desafios referentes à atualização em suas áreas de atuação, a respondente PF03 informou que *“manter-se em movimento, buscar referências, atualizar-se e sobretudo aprofundar os estudos...nem sempre há tempo disponível para que isso seja efetuado como gostaria”*.

Ainda relacionado ao tempo, na questão onde foi solicitado aos respondentes que elencassem as responsabilidades institucionais que interferiam negativamente em suas práticas docentes (EPE38), a respondente PF16 expôs *“**Tempo**, necessidade de usar diferentes sistemas informatizados institucionais, algumas burocracias”* (grifo meu). Ainda mesma questão, a respondente PF05 declarou que

[...] não diria que há um tipo de atividade. O que é mais significativo, que realmente interfere negativamente, é a sobrecarga de atividades. Por exemplo, quando você precisa perder horas no trabalho técnico junto as plataformas de gestão acadêmica, como SIGA, SIGPROJ, SGPe, Plataforma da Pesquisa, etc.

É possível visualizar no Gráfico 53, que não há uma linearidade nas expressões relacionadas ao tempo de dedicação ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão. Em relação ao Ensino, a maioria dos professores e professoras consideram ter tempo suficiente para exercer as atividades, totalizando 44,4% dos respondentes. Na questão que perguntava sobre o tempo de dedicação à Pesquisa (EPE34) que cada um dos professores e professoras respondentes consideravam ter, a maioria (62,5%), dessa vez, considera o tempo insuficiente para o exercício das atividades de Pesquisa. Referentes à extensão, os professores e professoras se dividiram entre suficiente, razoável e insuficiente na mesma proporção, totalizando 25% das respostas para cada item, levando em consideração que os outros 25% informaram não estarem participando de atividades de extensão no momento (ver Gráfico 53).

Gráfico 53 – Tempo de dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Com base no Gráfico 53, foi estruturado o Quadro 42, onde serão sublinhados os códigos dos respondentes conforme suas considerações acerca do tempo para se dedicar ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, respectivamente.

Quadro 42 – Argumentações sobre o tempo para se dedicar ao Ensino

Respondente	Resposta
PF02	Sobrecarga cada vez maior de trabalho
PF04	A Universidade X oferece ótimas condições de trabalho e distribuição de carga horária.
PF05	A Universidade X é uma Universidade em que a horas destinadas as Atividades Pedagógicas (preparação) atentem a demanda.
PF06	Tenho 5 disciplinas novas
PF07	Pelo acúmulo de atividades burocráticas e administrativas, meu tempo para o ensino fica prejudicado.
PF08	Sim, o ensino caba sendo o ponto de partida para as minhas ações na universidade. Porque dou aulas, faço pesquisa e realizo extensão.
PF09	A aula é espaço " sagrado". Dedico-me sempre na preparação das aulas.
PF11	O trabalho no ensino superior, diferentemente da docência na educação básica, nos permite estudar mais para preparar as aulas, a pesquisa também acaba sendo mais facilitada pelo tempo disponível. Mas existem momentos do semestre que somos sobrecarregados com leituras de TCC, bancas de pós-graduação, e outras tarefas burocráticas, mas penso que isso faz parte do processo de trabalho docente. Só não podes se sobrepor a docência na graduação comprometendo a saúde e qualidade do trabalho.
PF13	O início do semestre é sempre muito corrido na instituição que leciono.
PF15	Já argumentei em questões anteriores. Repetir as mesmas aulas é um tanto simples, mas sou inquieta e levo muito tempo para replanejar e apresentar sempre, a cada semestre, uma aula diferente!
PF16	As atividades burocráticas e administrativas consomem, principalmente em algumas ocasiões, um tempo importante que poderia ser utilizado na atualização docente, no preparo das aulas e nos retornos avaliativos.
PF17	A exclusividade de dedicação com o ensino me dá tempo suficiente para fazer um trabalho satisfatório.
PF18	Múltiplas atividades.

Legenda		Tempo suficiente para exercer as atividades de Ensino
		Tempo razoável para exercer as atividades de Ensino
		Tempo insuficiente para exercer as atividades de Ensino

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.




Os relatos dos respondentes acerca do tempo que consideram ter para o Ensino, versam sobre argumentações fundamentadas em diversos fatores. As respondentes PF04 e PF05 consideram ter tempo suficiente para o Ensino e expuseram suas considerações acerca da Universidade X: boas condições de trabalho que oferece e boa distribuição das cargas horárias (ver Quadro 42).

Dentre os que consideram ter tempo razoável para se dedicar ao Ensino, estão os respondentes PF11 e PF16, que, conforme se pode visualizar no Quadro 41, assim o consideram por ressaltarem, atreladas ao processo de trabalho docente, a sobrecarga de trabalho que periodicamente pode ocorrer e as atividades burocráticas e administrativas que consomem tempo.

Os professores e professoras que consideram ter tempo insuficiente para exercer as atividades de Ensino, assim o consideram pelas mesmas razões: sobrecarga de trabalho. As respondentes PF02, PF06, PF07, PF13, PF15 e PF18 afirmam que dentre as múltiplas atividades relacionadas ao Ensino, ainda exercem atividades burocráticas e administrativas, o que pode prejudicar o tempo que demanda a docência.

Quadro 43 – Argumentações sobre o tempo para se dedicar à Pesquisa

Respondente	Resposta
PF02	Sobrecarga cada vez maior de trabalho
PF04	Idem resposta anterior (A Universidade X oferece ótimas condições de trabalho e distribuição de carga horária).
PF05	As cargas horárias de pesquisa acompanham o status docente, ou seja, docentes vinculados a programas de pós-graduação podem alocar mais carga horária do que docentes que atuam somente no ensino de graduação. No entanto, sempre que há uma necessidade de “sacrificar” a carga horária, é a pesquisa ou a extensão, que tem sua carga horária reduzida.
PF07	Idem a anterior (Pelo acúmulo de atividades burocráticas e administrativas, meu tempo para o ensino fica prejudicado).
PF08	A pesquisa é um processo coletivo. Requer projetos e ações conjuntas. É preciso consolidar grupos para as pesquisas. Articular a graduação e a pós-graduação.
PF09	Ao priorizar as aulas e as burocracias acadêmicas, pouco tempo me resta para a pesquisa.
PF11	Minhas pesquisas foram feitas no âmbito do meu doutoramento. Na Universidade X faço pequena participações, não assumo pesquisa alguma.




PF12	Como as atividades de ensino (40h) consomem bastante tempo, as atividades de pesquisa ficam bastante prejudicadas em termos de garantia de tempo de dedicação, muitas vezes, sendo realizadas em finais de semana e feriados.
PF13	O ensino toma bastante do meu tempo a ponto de a pesquisa ficar secundária.
PF15	Fazer ensino, pesquisa e extensão simultaneamente é insano; me sinto um pato, no sentido de que não consigo desempenhar bem todas as atividades. Penso que a distribuição de carga horária deveria respeitar a vocação de cada docente, ou seja, se pesquisador, mais horas para pesquisa; se extensionista, mais horas para extensão.
PF16	Nos últimos semestres o tempo foi bastante reduzido para este fim. Mas como comentei, depende muito da época e a quantidade de atividades assumidas.
PF17	A dedicação exclusiva ao ensino, com a quantidade de turmas / alunos que assumo, não me permite trabalhar com pesquisa.
PF18	Idem (Múltiplas atividades).
Legenda	 Tempo suficiente para exercer as atividades de pesquisa
	 Tempo razoável para exercer as atividades de pesquisa
	 Tempo insuficiente para exercer as atividades de pesquisa

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

Com relação ao tempo que consideram os professores e professoras respondentes ter referente à pesquisa, as respostas também apontam para uma mesma direção: o acúmulo de atividades burocráticas, a sobrecarga de trabalho, a dedicação ao Ensino, impedem o/a docente de se dedicar a pesquisa como gostariam (ver Quadro 43).

Quadro 44 – Argumentações sobre o tempo para se dedicar à Extensão

Respondente	Resposta
PF02	Carga cada vez maior de trabalho e falta de apoio financeiro
PF04	Idem resposta anterior (A Universidade X oferece ótimas condições de trabalho e distribuição de carga horária).
PF05	Idem resposta para pesquisa (As cargas horárias de pesquisa acompanham o status docente, ou seja, docentes vinculados a programas de pós-graduação podem alocar mais carga horária do que docentes que atuam somente no ensino de graduação. No entanto, sempre que há uma necessidade de “sacrificar” a carga horária, é a pesquisa ou a extensão, que tem sua carga horária reduzida).
PF08	Estar no contexto educativo acaba por exigir uma ação fortemente voltada para a extensão. As unidades educativas, as redes, os sujeitos que ali estão acabam criando demandas para a extensão. Sobretudo no que se refere à projetos de formação continuada.
PF12	Tempo razoável porque se trata de atividades agendadas com bastante antecedência, entretanto, as atividades de planejamento e avaliação ficam prejudicadas tendo em vista que estas não fazem parte da atividade em si, agendada em dia, horário e local específico e precisam ser concomitantes às atividades de ensino e pesquisa.
PF13	A extensão exige bastante, mas a paixão por realizá-la pela sua ligação da universidade com a comunidade. Acaba-se encontrando tempo para além da carga horária.

PF15	Mesma resposta anterior (Fazer ensino, pesquisa e extensão simultaneamente é insano; me sinto um pato, no sentido de que não consigo desempenhar bem todas as atividades. Penso que a distribuição de carga horária deveria respeitar a vocação de cada docente, ou seja, se pesquisador, mais horas para pesquisa; se extensionista, mais horas para extensão).
PF16	Conseguimos, mesmo com algumas dificuldades, focar em ações de extensão bastante significativas.
PF17	A dedicação exclusiva ao ensino, com a quantidade de turmas / alunos que assumo, não me permite trabalhar com extensão.
Legenda	 Tempo suficiente para exercer as atividades de extensão
	 Tempo razoável para exercer as atividades de extensão
	 Tempo insuficiente para exercer as atividades de extensão

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário, 2020.

No que se refere ao tempo que os professores e professoras respondentes consideram ter para o exercício das atividades de extensão, aqueles que o consideram insuficiente fazem pela mesma razão: consideram que, conforme a resposta da respondente PF15, é difícil desempenhar bem todas as atividades, devido a demanda relacionada ao Ensino e à Pesquisa. Todavia, as atividades de extensão não deixam de ser executadas, ainda que haja percalços relacionados ao tempo. A respondente PF13 afirma que a ligação propiciada pela extensão entre a universidade e a comunidade valem a pena e, assim, encontra-se tempo para exercer, para além da carga horária (ver Quadro 44).

Ainda que seja possível verificar o quanto o tempo pode, em diversos casos, ser exíguo para o exercício de todas as atividades atribuídas ao professor e à professora, alguns consideram ter tempo suficiente para exercer todas as atividades. É o caso dos respondentes PF01 e PF04 que, conforme se pode visualizar na Tabela 01, selecionaram a opção que indicava tempo suficiente para o exercício de todas atividades questionadas. Levando em consideração que essa pesquisa conta com 18 participantes, apenas 11,11% consideram ter tempo suficiente para exercer a demanda de atividades a eles atribuída.

Ao verificar os números, é possível constatar que a resposta mais informada pelos/pelas respondente é “tempo insuficiente para exercer as atividades de pesquisa”. A Tabela 01 indica 9 respostas, que totalizam 50% dos respondentes. Sendo assim, metade dos docentes respondentes consideram o tempo que têm para exercer suas atividades de pesquisa como insuficiente.

Tabela 1 – Tempo para se dedicar ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão

Respondente	Ensino			Pesquisa			Extensão			
PF01	X			X			X			
PF02			X			X			X	
PF03		X			X			X		
PF04	X			X			X			
PF05	X				X		X			
PF06			X							
PF07			X			X				X
PF08	X					X	X			
PF09	X					X				X
PF10	X			X					X	
PF11		X								
PF12		X				X		X		
PF13			X			X		X		
PF14	X				X					X
PF15			X						X	
PF16		X				X		X		
PF17	X					X			X	
PF18			X			X				X
Total	8	4	6	3	3	9	4	4	4	4
Legenda										

Fonte: elaborada pela autora com base no questionário, 2020.

5.2.6 Interferências negativas e positivas em atividades docentes e responsabilidades institucionais

A questão EPE39 perguntava aos participantes da pesquisa o que interfere positivamente em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na atualidade. Os/as respondentes declararam, em sua maioria, que o espaço institucional, desde o apoio da direção até a estrutura física, são fatores que interferem positivamente em suas atividades. A professora respondente PF12 considera os “*eventos científicos, semanas de integração, reuniões pedagógicas, reuniões de grupo de pesquisa etc.*” pontos positivos no exercício das atividades, o que compactua com a resposta da respondente PF09, que cita as “*reuniões pedagógicas, palestras e eventos organizados pelo centro; acesso a computadores, impressoras etc.*”. Acrescendo em sua resposta elementos que evidenciam os recursos materiais, a

respondente PF09 concorda com a respondente PF16, que afirma que “[...] o espaço físico e materiais disponíveis auxiliam muito. Alguns setores, como de comunicação, serviços gerais, extensão, ensino e pesquisa contribuem bastante com o andamento de nossas atividades”.

Certificando o que expuseram os respondentes sobre as prerrogativas institucionais que podem interferir positivamente em suas atividades de Ensino, no Regimento Geral da Universidade, estão expostas as atribuições da secretaria de Tecnologia de Informação e Comunicação. São elas: auxiliar nos processos de tecnologia de informação; oferecer instrumentos para gestão; gerar e gerenciar redes, telecomunicações e serviços de tecnologia de informação; entre outras. Reconhecendo, ainda, o que consideraram as respondentes PF09 e PF16 sobre a estrutura institucional e segundo o PPP, os recursos materiais são satisfatórios e estão à disposição do departamento (salas de aula e coordenação, núcleos, laboratórios e equipamentos). O laboratório de informática possui computadores conectados à Internet com acesso a uma impressora de uso comum. O laboratório para estudo e digitação possui computadores para uso exclusivo de estudo e digitação. A sala de computadores para os professores possui 10 computadores ligados em rede com acesso à Internet, bem como uma impressora a laser em rede. O Centro possui, em suas dependências, auditório climatizado com mesa de som, aparelho de projeção de imagem, DVD e computador. Todas as salas de aulas estão equipadas com datashow, computador, retroprojektor e ar condicionado.

Os/as respondentes também consideram os propiciadores e facilitadores do exercício no âmbito da Pesquisa como fatores positivos em suas atividades docentes. Os respondentes PF02, PF07, PF10 e PF18 citaram a Pesquisa em suas respostas. Ratificando essas prerrogativas, no Art. 175 do Regimento Geral da Universidade X, expõe-se o incentivo da Universidade com relação à Pesquisa, especialmente por meio de implementação de bolsas; financiamentos; formação de pessoal; realização de convênios com organizações nacionais e internacionais; intercâmbio, estimulando parcerias entre professores/as e pesquisadores/as e o desenvolvimento de projetos comuns; publicação e divulgação dos resultados das pesquisas realizadas; promoção de congressos, seminários e outros, bem como participação em outras instituições; promoção de cursos de atualização em métodos, técnicas, planejamento e administração de pesquisa.

A questão EPE38 perguntava aos participantes da pesquisa quais atividades e responsabilidades institucionais interferem negativamente nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na atualidade. Todos os respondentes que responderam essa questão, com exceção das respondentes PF11 e PF14, relataram suas opiniões quanto a burocracias, excesso de trabalho e preenchimento de dados em plataformas digitais. A respondente PR13, por exemplo, afirmou que *“além da docência, temos atividades burocráticas que exigem bastante. Pareceres no departamento, prestação de contas de relatórios, de recursos utilizados em processos, participação em comissões de pesquisa, extensão, colegiados etc.”*.

Considerando as respostas dadas pelos professores e professoras, verificar-se-á, junto às respostas da Dimensão C, algumas dessas atividades administrativas mencionadas acima, a fim de compreender os processos e constituintes da profissionalidade docente, conforme os objetivos dessa pesquisa. Para fechar essa subseção, apresenta-se o Quadro 45 com a análise de conteúdo utilizada para atingir o objetivo específico do presente trabalho, que pretendia analisar como o professor e professora articulavam suas atividades (ver Quadro 45).

Quadro 45 – Como o professor e professora universitários aliam suas atividades de pesquisa, extensão e administrativas com a docência

COMO O PROFESSOR E PROFESSORA UNIVERSITÁRIOS ALIAM SUAS ATIVIDADES DE PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRATIVAS COM A DOCÊNCIA			
CATEGORIAS	COMPONENTES	EXEMPLOS	FREQUÊNCIA
Primeiras experiências	Primeira	“Minha primeira oportunidade foi, em 1992”	13
	Insegurança	“A insegurança sempre nos acompanha, de alguma forma”	9
	Dificuldade	“As dificuldades eram sanadas na medida em que os problemas aconteciam”	6
	Ensino Superior	“a atuação no ensino superior me atraiu pela possibilidade de realizar pesquisa”	15
	Formação	“desde a graduação fui motivada a seguir minha formação para atuar no Ensino Superior”	15
	Experiente	“a oportunidade de conhecer algumas	7

		professoras mais experientes muito dispostas a contribuir	
Acompanhamento Institucional	Recorrer/ recorro/ recorri	“recorri à coordenação de curso”	5
	Instituição/ Institucional	“acompanhada por professores experientes da instituição”	6
	Acompanhamento	“não precisa de acompanhamento pedagógico, mas precisamos muito”	11
	Colegas	“no contato e vivência de colegas mais experientes”	12
	Pedagógico	“e trocas com relação aos aspectos didáticos – pedagógicos”	5
	Preciso/ precisamos/ precisávamos	“não precisa de acompanhamento pedagógico, mas precisamos muito”	7
Articulação entre ensino, pesquisa e extensão	Articulação/ articular/ artículo/ articuladas	atuação no ensino, na pesquisa e na extensão estão profundamente articuladas	8
	Ensino		8
	Pesquisa		13
	Extensão		7
Considerações sobre o tempo de dedicação	Tempo	“escasso o tempo para se dedicar ao aprimoramento da docência”	22

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

5.3 ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS E OUTRAS

Atuar na docência no Ensino Superior, especificamente em Universidades, cujas atribuições docentes extrapolam as aulas em si, significa também se deparar com uma série de atribuições e exigências administrativas e, para tanto, discorrer sobre o trabalho docente se torna uma missão minuciosa. Conforme Zabalza (2004), são tantas as dimensões que definem a ação docente, e quase todas interrelacionadas, que é difícil encontrar um modelo abrangente, sem restrições. Segundo o autor, a palavra “docência” é utilizada para definir o trabalho dos

professores e professoras, mas o conjunto de ações desenvolvido por eles ultrapassa as margens do exercício da docência.

Conhecer a disciplina e saber explicá-la, o que seria, convencionalmente, as funções formativas do/da docente, se tornaram complexas com a chegada de outras demandas: massificação estudantil, separação de conteúdo, inserção de novas tecnologias, intercâmbios, interinstitucionalização etc. As atribuições dadas ao trabalho docente centram nas atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (de comissões à direção), entretanto, o exercício profissional tornou-se mais complexo, à medida que foram agregadas a essas outras funções: convênios e financiamentos para pesquisa, assessorias, participações em instâncias científicas, representações docentes, etc. (ZABALZA, 2004). Conforme citado na Revisão Literária desse trabalho, de acordo com o Art. 188 do Regimento Geral da Universidade X, ao cargo de Professor e Professora da Universidade onde se efetuou essa pesquisa são inerentes as atividades de: ensino, didático-pedagógicas, orientação, pesquisa, extensão, capacitação, administração, representação e participação de bancas e eventos.

Em relação às atividades administrativas, foi perguntado aos respondentes se encontravam alguma dificuldade na utilização dos sistemas informatizados utilizados pela instituição. Retomar-se-á, então, o Gráfico 46 e as devidas informações acerca dele. Em relação às outras atividades, discorrer-se-á sobre a representação dos/das docentes nos órgãos da Universidade que a requerem, considerando seus relatos sobre elas.

5.3.1 Atividades administrativas

A questão AAO40 perguntava aos professores e professoras se encontravam alguma dificuldade na utilização dos sistemas informatizados utilizados pela instituição para o exercício de atividades administrativas. Dos que não o consideraram um sistema de difícil acesso ou, pelo menos, não consideraram mais, apenas 2 (dois) selecionaram a opção “Não. Os sistemas são de fácil acesso e compreensão”, caracterizando 11,1 % dos respondentes; 4 (quatro) selecionaram a opção “Não, embora os sistemas sejam complexos e demandem formação e orientação, caracterizando 22,2% dos respondentes; 2 (dois) selecionaram a opção “Não, mas

demorei para conseguir utilizá-los, pois são sistemas confusos”, caracterizando 11,1% dos respondentes

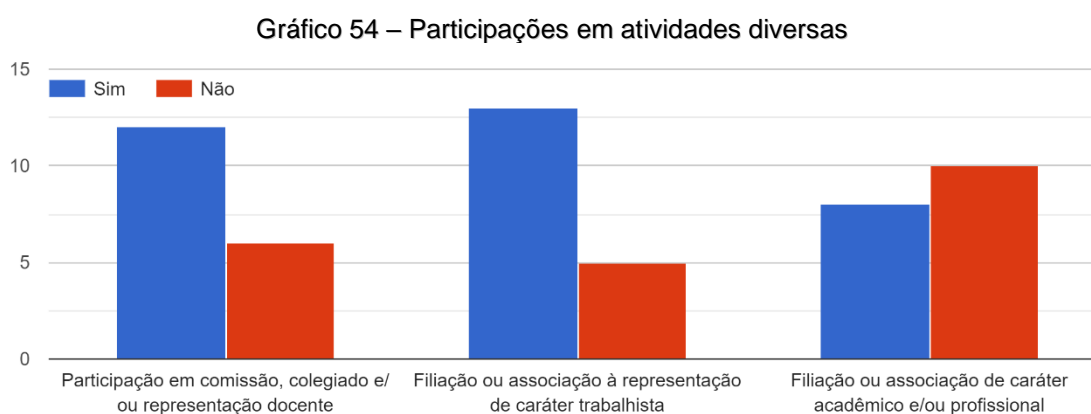
Dos que relataram encontrar dificuldades com os sistemas informatizados, 6 (seis) selecionaram a opção “Sim, mas nem sempre. Algumas categorias são mais fáceis que outras”, caracterizando 33,3% dos respondentes; 2 (dois) selecionaram a opção “Sim. Sempre preciso da ajuda de um terceiro”, caracterizando 11,1% dos respondentes; e 2 (dois) selecionaram a opção “Outros”, caracterizando os últimos 11,1 % dos respondentes. As considerações desses últimos eram: “Acho lamentável que os sistemas, relativamente complexos, sejam fragmentados, muito numerosos e não ‘conversem’ entre si, o que faz que seja necessário repetir várias vezes (uma em cada sistema) as informações e demandas...” e “São muitos e não integrados, duplicam informações, tomam tempo” (ver Gráfico 46).

5.3.2 Outras atividades

Essa dimensão do questionário também tratou de investigar atividades que são atribuídas aos docentes no âmbito institucional onde atualmente estão inseridos, juntamente com as atribuições comuns ao exercício docente. Conforme o Decreto Nº 4.184, de 6 de abril de 2006, que aprova o Estatuto da Universidade X e estabelece outras providências, a Universidade é composta por variados órgãos que requerem representação docente. Dentre eles, estão os Conselhos, Câmaras, Comissões, Colegiados, Reitoria, Procuradoria Jurídica, Direção de Centro, Chefia de departamento, dentre os outros. Esses órgãos são de deliberação superior e de administração superior; órgãos suplementares, de consultoria e representação jurídica, de deliberação setorial, de administração setorial, de deliberação básica e de administração básica. A eles se incorporam os conselhos (Conselho Universitário – CONSUNI, Conselho Curador – CONCUR, Conselho de Centro - CONCENTRO). O CONSUNI, por exemplo, é composto por outros órgãos: a presidência, a secretaria, o plenário, a Câmara de Ensino de Graduação – CEG, a Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação – CPPG; a Câmara de Extensão, Cultura e Comunidade – CECC e Câmara de Administração e Planejamento – CAP. Esses órgãos, pelos quais é composto o CONSUNI, exercem funções de caráter administrativo, normativo, consultivo, deliberativo e decisório.

Ainda conforme o Estatuto da Universidade X (2006), a maioria desses órgãos requer a representação de docentes efetivos e estáveis, conforme definido no Regimento Geral, garantido o percentual mínimo estabelecido pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como no caso do Plenário (órgão do CONSUNI). As Câmaras são compostas por 1 (um) docente efetivo e estável de cada Centro e os Pró-reitores e Diretor Administrativo, representações requeridas, podem, ainda, serem docentes. Além de todos esses órgãos que requerem representação, conforme o Regimento Geral da Universidade existem ainda: a Coordenação Pedagógica; o Colegiado de Ensino, composto por 1/3 dos professores e professoras e outros representantes; o Colegiado de Pós-Graduação; a Comissão de Extensão, composta por 4 professores e professoras e outros representantes; a Comissão de Pesquisa, composta por 4 professores e outros representantes.

No Gráfico 54, é possível visualizar que os professores e professoras respondentes participam de comissões, reuniões de colegiado, representações docentes; são filiados e/ou associados a representações de caráter trabalhista e, ainda que não em sua maioria, às de caráter acadêmico e/ou profissional.



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário, 2020.

Dentre as representações docentes informadas pelos e pelas respondentes dessa pesquisa, estão: Colegiado Pleno de Pedagogia; Coordenação de Curso; CONCENTRO; CONSUNI; Núcleo Docente Estruturante – NDE; Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE; Coordenação de Laboratório; Coordenação de Estágio; Coordenação do Programa de Apoio ao Ensino de Graduação – PRAPEG; Comissão de Apostilamento; Comissão de Extensão;

Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração – CONSAD; Comissão de Pesquisa; Comitê Central de Formação Docente. A respondente PR18 não informou suas representações por consideram serem muitas. Segundo ela: *“coordeno a pós-graduação e quase todas as comissões, participo”*. A respondente PR15 afirmou também que: *“NDE e departamento, neste momento; mas houve tempos em que estive em 6 a 7 comissões”*.

Na questão AAO43, os respondentes foram indagados sobre sua possível filiação representação de caráter trabalhista, como sindicato, associação etc. Conforme se pode visualizar no Gráfico 54, a maioria dos professores e professoras participa, totalizando 72,2%. Na questão subsequente, foi perguntado aos professores e professoras sobre a frequência da participação. Dois respondentes selecionaram a opção “participo bastante”, caracterizando 14,3 % dos respondentes; 6 selecionaram a opção “participo mediante convocação”, caracterizando 42,9% dos respondentes; 2 selecionaram a opção “participo raramente”, caracterizando 14,3% dos respondentes; e 4 selecionaram a opção “não participo”, caracterizando 28,6% dos respondentes (ver Gráfico 48). Conforme se pode visualizar no Gráfico 54, a maioria dos professores e professoras não têm filiação ou associação de caráter acadêmico e profissional.

Quando expuseram suas opiniões acerca da frequência de participação em reuniões, debates, assembleia etc. as respostas foram variadas. A respondente PF13 afirmou: *“não vou às assembleias da Universidade X, participo via pesquisas online”*. A respondente PF08 justifica a ausência que pode ocorrer. Ela considera que

pelo fato das ações acontecerem na própria instituição, o trabalho institucional acaba nos engolindo e nos impedindo de participar das ações previstas... “Daqui a pouco eu desço lá na assembleia... Me envolvi aqui no trabalho e quando vi, a assembleia já tinha acabado”: frases recorrentes... infelizmente!!!

A respondente PR04, declarou: *“participo quando tem assembleia. Às vezes não me envolvo devido à falta de objetividade nos encaminhamentos”*. Em contrapartida, a respondente PF09 afirma: *“acho importante que todas as categorias profissionais se organizem em seus sindicatos. Nossos direitos são sempre conquistas coletivas”*. A respondente PF16, em conformidade, expôs: *“considero*

fundamental a participação. Infelizmente já tive uma participação mais ativa, espero poder retomar”.

Embora o texto que discorre sobre os desafios relacionados ao exercício profissional do docente se encontrem na seção acima - Ensino, Pesquisa e Extensão – optou-se por dispor nessa seção em vista que a presente discorre sobre atividades pertencentes também à docência, causam sobretrabalho o que, segundo os professores e professoras, configura-se também enquanto uma das tantas adversidades encontradas no cotidiano de sua atuação que era sobre o que o objetivo C dessa pesquisa se propunha a verificar, conforme à análise do conteúdo (ver Quadro 46).

Quadro 46 – Principais adversidades cotidianas no ensino superior, de acordo com os professores e professoras, quanto à sua atuação e incumbências

Principais adversidades cotidianas no ensino superior, de acordo com os professores e professoras, quanto à sua atuação e incumbências			
Categoria	Componentes	Exemplos	Frequência
Desafios e Adversidade na Docência no Ensino Superior	Relação	a tendência a judicialização da relação	8
	Informação	“produzir e interpretar conhecimentos e informações”	6
	Planejar/Planejamento	“planejar é pensar no Outro”	7
	Avaliar/Avaliação	“qual o papel da avaliação no processo educativo?”	27
	Atualizar/Atualização	“atualização dos materiais, como atividades, fontes bibliográficas”	6
	Formação	“Aspectos que não fizeram parte da nossa formação”	8
	Educação Básica	“a formação inicial se dá de forma muito descontextualizada da Educação Básica”	6
	Tecnologias/ TICs	uso de tecnologias como o celular	6
	Sobrecarga	“A sobrecarga de trabalho [...] muitas vezes, não permite um acompanhamento mais efetivo dos estudantes”	7

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Conforme já supracitado nessa pesquisa e ratificado nessa seção intitulada: Discussão e análise dos dados; com base não somente na revisão literária, mas também nos relatos dos professores e professoras, emergem dois temas que atraem maior atenção no que se refere ao exercício docente: a ausência de uma formação específica que prepare o professor e a professora para o ensino superior e a sobrecarga de trabalho a eles instituída, tendo em vista a demanda de atividades que requerem variados tipos de saberes.

6 DESFECHO E RECOMENDAÇÕES

Primeiramente, gostaria de justificar a razão pela qual, nessa seção, diferentemente do restante do trabalho, escrevo em primeira pessoa: pretendo explanar, no que optei por chamar de Desfecho e Recomendações, minhas percepções acerca de minhas leituras, tanto dos referenciais bibliográficos que selecionei para fundamentar essa pesquisa, quanto dos relatos provindos dos professores e professoras participantes. Sendo assim, desejo falar por mim, viabilizando aos leitores e leitoras da minha pesquisa a possibilidade de arrematar as ideias aqui levantadas e expor o que fiz com tudo o que encontrei.

Quando estruturei o pré-projeto dessa pesquisa, eu tinha uma dúvida: como ensinar a ensinar? Ou, mais precisamente, como ensinar a ensinar e, aliado a isso, ensinar alguma outra coisa (especialidade individual)? Aqueles que me ensinam aprenderam o que estão me ensinando e por isso ensinam ou, em algum momento de sua formação, aprenderam a ensinar o que estão me ensinando? No meu caso, especificamente, que sou professora: me ensinam o que sabem e eu aprendo a ensinar isso vendo-os ensinar? E quem não aprende a ensinar durante a formação, ensina como? Essas dúvidas parecem ingênuas, mas ao me aprofundar nos escritos que fundamentam essa pesquisa, cheguei a essa conclusão (uma de tantas): as referências bibliográficas desse trabalho datam de 1980 até 2017, ou seja, são 37 anos, no mínimo, que se fala sobre o trabalho docente no ensino superior e ainda há muito o que ser falado.

Para tanto, resolvi buscar responder o que considereei como problema: quais os princípios, processos e condições medeiam e constituem a profissionalidade do professor e professora do Ensino Superior, no contexto institucional onde estão inseridos? Ao colocar **princípios** como um dos fatores a serem investigados, quis saber “porquê” a profissionalidade se constitui; quais conceitos, convicções, fundamentos que emergem dos envolvidos nesse processo (docentes, alunos, instituição etc.). Ao inserir os **processos** na pergunta de pesquisa, tive por objetivo investigar “como” a profissionalidade se constitui, os métodos e recursos utilizados em sua construção. Em relação às **condições**, quis verificar “do quê” é formada a profissionalidade, sob que circunstâncias, situações, exigências e encargos está a constituição da profissionalidade docente. Compreendendo que cada profissional

tem a sua particularidade, em qualquer profissão, se desenvolvendo conforme a conjuntura em que se insere e com a finalidade de considerá-la, se questionou sobre a constituição da profissionalidade, sem dispensar o contexto institucional, o que foi fundamental, tendo em vista que a instituição onde foi realizada a pesquisa tem suas peculiaridades que a diferem das demais.

Para compreender o porquê, como e do quê se constitui a profissionalidade do docente do ensino superior, entendi que **analisar os constituintes da profissionalidade docente segundo os professores e professoras de um curso de pedagogia, considerando o contexto institucional e sociopolítico atual**, sanaria minhas dúvidas iniciais, aquelas que pareciam pueris, mas que, conforme descreverei a partir daqui, ainda me parecem ser uma questão recorrente. Vale lembrar que as perguntas supracitadas não têm a intenção de questionar a integridade do trabalho docente, tampouco de considerá-lo insatisfatório, mas sim de discuti-lo, contribuindo com o enfrentamento no que tange aos desafios encontrados na contemporaneidade, desde o início da história do ensino superior.

Conforme mencionado nas discussões dessa dissertação, é requerido ao professor e professora do ensino superior qualificação que, embora não seja específica para a docência no ensino superior, exige titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, conclui que nem todos os profissionais professores ou professoras encontraram uma sólida formação preparando-os exclusivamente para pesquisa. Falta um interesse equiparado, provindo tanto dos que passam pela formação, quanto da instituição e das políticas educacionais vigentes, buscando valorizar o/ profissional que, além de pesquisador e pesquisadora, executa outras tarefas indispensáveis. Essas tarefas são o que conduzem o/a profissional a ser competente, a ser um bom professor e uma boa professora. Cheguei a essa conclusão embasando-me nas respostas dos participantes da pesquisa que ressaltaram que, para ser um bom professor e uma boa professora do ensino superior, é preciso: alteridade, centrar na aprendizagem do aluno, responsabilidade, compromisso, dedicação, diálogo, empatia, princípios inclusivos, planejamento, organização, ética, articulação da disciplina com o exercício profissional futuro etc.

Para que isso ocorra, conforme foi possível concluir a partir do que se propôs o objetivo específico A dessa pesquisa (investigar o processo de formação inicial

dos professores e professoras voltados para a docência no ensino superior e suas impressões relacionas a seus processos de formação continuada e outros), não basta a incidência de algumas disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou Didática no Ensino Superior, como ocorreu nos últimos anos, conforme relataram os/as respondentes. Também não bastam os estágios de docência exigidos pela Capes, já que não são todos os que têm acesso à bolsa e que, factualmente, existe um debate acerca da função dessas experiências na formação dos futuros professores e professoras. É preciso que a formação de docentes do ensino superior integre a pós-graduação em todas as áreas, já que é ela que viabiliza a titulação dos futuros professor e professora. É preciso também que o espaço institucional propicie discussões, entre os/as docentes mais experientes e os que iniciam em sua carreira, e vivências reais relacionadas à prática profissional em todos os âmbitos, considerando o exercício em sua totalidade. Concluí, portanto, que seria necessário que se instituísse programas de profissionalização, para os futuros professores e professoras, e para os que já são, entendendo que a formação deve ser contínua, com vistas a manter o/a docente sempre atualizado.

É sabido que os/as docentes participam de várias atividades com o intuito de buscar valorização de sua formação. Entretanto, é indispensável um equilíbrio entre a atualização na área específica de atuação, a dimensão didático-pedagógica da docência no ensino superior e as outras funções que lhe são outorgadas. Essas atribuições do/da docente do ensino superior foram expostas pelos próprios respondentes nessa pesquisa e sustentam o quanto à docência no ensino superior é constituída de inúmeras funções que, imprescindivelmente, devem ser indissociavelmente articuladas. Ao cargo de Professor e Professora são inerentes as atividades de: ensino, didático-pedagógicas, orientação, pesquisa, extensão, capacitação, administração, representação e participação de bancas e eventos. E, para tanto, considere importante entender como se relacionam essas incumbências e/ou como faz o/a profissional para relacioná-las.

Por essa razão, o objetivo específico B pretendia analisar como o docente do ensino superior articula suas atividades de pesquisa, extensão e administrativas com a docência. Embora se considerem em um alto nível de articulação entre suas demandas, foi possível concluir que falta tempo aos professores e professoras para a indissociabilidade. Ainda existe uma grande dificuldade em articular, de forma

equânime, essas dimensões, fazendo com que uma sempre se sobreponha às outras. As atividades burocráticas e administrativas, somadas ao ensino, prejudicam a pesquisa. As atividades de extensão e pesquisa, somadas às atividades burocráticas e administrativas, prejudicam o tempo que o/a profissional se dedicaria ao ensino. Nos casos dos professores substitutos, o tempo se torna escasso em relação aos aprimoramentos para a docência, pois configura carga horária extra e não inclusa na jornada de trabalho.

Além disso, a maioria dos professores encontra dificuldades nos sistemas informatizados utilizados pela instituição para o exercício de atividades administrativas. Os sistemas, relativamente complexos, são fragmentados, muito numerosos e não se relacionam, exigindo uma atividade repetitiva. Também não se pode deixar de lado as representações docentes nos órgãos da Universidade que as requerem, no âmbito institucional onde atualmente estão inseridos, juntamente com outras atribuições comuns ao exercício docente. Os professores e professoras respondentes participam de comissões, reuniões de colegiado, são filiados e/ou associados a representações de caráter trabalhista e, ainda que não em sua maioria, às de caráter acadêmico e/ou profissional. A demanda é muito alta e, obviamente, resulta na sobrecarga de trabalho e na falta de tempo para executá-lo.

Conforme anteriormente aferido nessa pesquisa, além da sobrecarga de trabalho e do tempo exíguo para o exercício de determinadas atividades, o objetivo específico C se propunha a verificar as principais adversidades cotidianas no ensino superior, de acordo com os professores e professoras, quanto à sua atuação e incumbências. Essas adversidades são inúmeras e se encontram: na estruturação de um plano interessante com atividades inovadoras; na falta de assiduidade dos/das estudantes; na avaliação cumulativa e não processual, ou seja, na valorização do resultado e não do processo; na aprendizagem dos alunos em um mundo hiperconectado; em uma aproximação com Educação Básica, ou seja, da Escola, com a Formação Inicial e Continuada de professores e professoras; na aproximação do professor e professora do Ensino Superior com a Educação Básica; na falta de diálogo com as realidades educacionais; na interferência da lógica privada no ensino público; no privilégio que dão as políticas educacionais ao pensamento hegemônico; nos baixos salários; na ingerência política no trabalho do

professor e da professora; na ingerência religiosa dos pais quando a escola deve ser laica; na precarização do trabalho do professor etc.

Mediante tantas agruras relativas à atividade docente, dificuldades que, ao perpassar, fazem com que o próprio professor constitua sua profissionalidade; como propor a ele mais uma atribuição, sugerindo que deva, obrigatoriamente, se dedicar ainda mais a sua formação? O professor e a professora existem e executam eximamente suas atividades desde o surgimento do ensino superior. Por isso, é importante ressaltar que, ao sugerir mudanças efetivas para o ensino superior e para a docência, não estou afirmando que essa articulação não exista. Nos relatos dos/das respondentes está bastante aparente que isso ocorre, especificamente no locus da pesquisa. Contudo, é necessário superar a máxima de que quem “sabe, sabe ensinar”. Quando isso ocorrer talvez possa emergir que um bom professor ou uma boa professora são aqueles que detém conhecimento em sua área de atuação, mas também aquele que se preparou para compartilhá-lo. Quando existir a consciência da importância de uma busca constante pela constituição da profissionalidade docente, não só dos professores e professoras, mas política e institucional, poderemos afirmar que a docência está completamente comprometida com a aprendizagem do aluno e da aluna e consolidou-se enquanto ciência e profissão. Aborda-se, então, a necessidade institucional, social e pedagógica de uma formação docente para melhor elaboração da profissionalidade dos docentes do ensino superior.

Por fim, pretendo seguir com essa pesquisa, em uma tese de doutorado, investigando os/as docentes de outras áreas de atuação, das distintas à licenciatura, investigando a formação e sua importância na constituição da profissionalidade de um profissional competente e que, por essa razão, deve existir a consciência por parte dos docentes, da instituição e das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo*. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário*. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papiros, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior**: Apontamentos para uma política nacional de formação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-4842-int.pdf> Acesso em: 05/09/19.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education: and introduction to theory and methods**. 5ª ed. Impresso nos Estados Unidos da América, 2006.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. *Aprendizagem docente na Educação Superior: construções e tessituras da professoralidade*. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/489/358>. Acesso em: 29/08/2020.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. *Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade*. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 05/03/2020.

BRASIL. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260compilado.htm Acesso em: 02/08/2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.096%2C%20DE%2013%20DE%20JANEIRO%20DE%202005.&text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para,2004%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A
 Ancias. Acesso em: 02/08/2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 02/08/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de Vigilância Epidemiológica**: Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional pela Doença pelo Coronavírus 2019. Brasília, 2020a. Disponível em:
https://portalarquivos.saude.gov.br/images/af_gvs_coronavirus_6ago20_ajustes-finais-2.pdf Acesso: 03/02/2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Tem dúvidas sobre o Coronavírus?** O Ministério da Saúde te responde! Brasília, 2020b. Disponível em:
<http://www.saude.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/02/Cartilha-Informacoes-Coronavirus.pdf> Acesso: 03/02/2021.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor **universitário**. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Professor do Ensino Superior**: Identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, pág. 258-271, agosto de 2006. Disponível em
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de agosto de 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 14., 2008. Porto Alegre. Anais. v. 1. p, 465-476. Recife: Edições Bagaço, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

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

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e Docência no Ensino Superior. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERNANDES, C. M. B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.) **Docência Universitária**. Campinas, Papirus, 1998. p.95-112.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont (Org.). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O Conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017.

IBGE. **Produto Interno Bruto – PIB**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionais-trimestrais.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=pib#evoluc ao-taxa Acesso: 22/02/2021.

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

JUNGES, K. dos S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 211-229, jan./mar. 2016 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00211.pdf> Acesso: 29/08/2020.

LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 2, p. 79-100, 7 jan. 2016.

LEHER, Roberto. Future-se leva adiante política de supressão da autonomia universitária. **Revista Le Monde Diplomatique Brasil**. Acervo on-line. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/future-se-leva-adiante-politica-de-supressao-da-autonomia-universitaria/> Acesso em: 10/07/2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. São Paulo, v. 17 (Suplemento 3), 2002.

MARTINS FILHO, João Roberto. **Movimento estudantil e ditadura militar**. Campinas: Papirus, 1987.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 4ª ed. São Paulo: Sammus, 2003.

MOLON, Suzana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática**. Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia Universitária**. Glossário vol.2. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.1> Acesso: 01/09/2020.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, TOM *et al* (Orgs.). **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016.

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

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION/WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Epidemiological Update**: Coronavirus disease (COVID-19). 26 June 2020, Washington, D.C. PAHO/WHO; 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia**: ciência da educação? 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Eduardo Costa; PINTO, José Paulo Guedes; SALUDJIAN, Alexis; NOGUEIRA, Isabela; BALANCO, Paulo; SCHONERWALD, Carlos; BARUCO, Grasiela. **A Guerra de Todos contra Todos**: A Crise Brasileira. IE-UFRJ DISCUSSION PAPER: TD 006, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez., 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto, 1995.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005, 137-202.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, n.8, n.2 ago/dez 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e Pesquisa da Docência Universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, 1987.

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

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

APÊNDICE A - Questionário

Prezado/a professor/a,

O presente questionário visa coletar dados para a elaboração e sistematização da dissertação de mestrado da acadêmica Elaine Antunes de Matos, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Essa pesquisa, intitulada “Formação de professores e o trabalho docente no ensino superior: os constituintes da profissionalidade no exercício da profissão”, tem como objetivo analisar os constituintes da profissionalidade docente a partir das expressões dadas pelos professores de um curso de pedagogia, a fim de compreender o processo de formação do professor e da professora do ensino superior e as especificidades da sua prática. Assim, encaminhamos o presente questionário com perguntas abertas e fechadas.

Informamos que seu nome não constará no questionário, nem no trabalho de dissertação e os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O/a senhor/a está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada: “Formação de professores e o trabalho docente no ensino superior: os constituintes da profissionalidade no exercício da profissão”, que aplicará um questionário, tendo como objetivo analisar os constituintes da profissionalidade docente a partir das expressões dadas pelos professores de um curso de pedagogia, a fim de compreender o processo de formação do professor e professora do ensino superior e as especificidades da sua prática. Não é obrigatório responder a todas as perguntas. Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Essa, apresenta riscos mínimos. Por se tratar de um estudo com aplicação de questionário poderá existir o risco mínimo de: certo nível de invasão de privacidade; possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, como:

constrangimento, desconforto, medo, vergonha, estresse e cansaço ao responder o questionário. O/a senhor/a não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos decorrentes da pesquisa, será garantida a indenização. Ainda que estejam explanados certos riscos, os pesquisadores comprometem-se em preservar sua identidade. Para reduzir esses riscos, algumas providências podem ser adotadas como: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, viabilizando o questionário por meio de formulários online; garantir a não violação e a integridade dos dados; dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos; e assegurar que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista e conforme acordado no TCLE. Os benefícios e vantagens dessa pesquisa são as contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, com possibilidades de promover a qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais. No específico caso, a pesquisa contribuirá com os estudos contemporâneos relacionados à docência no ensino superior e sua intrínseca relação com a didática, abrangendo os constituintes da profissionalidade docente e tomando o entendimento dos mesmos como de suma importância para o desenvolvimento da prática enquanto ciência. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão as pesquisadoras Elaine Antunes de Matos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e a professora Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza do PPGE/UDESC, orientadora do projeto de pesquisa do qual tratamos no presente termo. O (a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida por meio da não-identificação do seu nome.

Marcar apenas uma oval

☐ Declaro que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto, informando que meu nome não constará no questionário,

nem no trabalho de dissertação e que os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

DADOS PESSOAIS

1 Sexo

Marcar apenas uma oval

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro: _____

2 Idade

Marcar apenas uma oval

- ☐ Até 25 anos
- ☐ de 25 a 35 anos
- ☐ de 36 a 45 anos
- ☐ de 46 a 55 anos
- ☐ 56 ou mais

3 Nacionalidade

Marque todas que se aplicam

- ☐ Brasileiro (a)
- ☐ Estrangeiro (a)
- ☐ Outro: _____

DADOS DE FORMAÇÃO**4 ENSINO MÉDIO***Marque todas que se aplicam*

- ☐ Público
- ☐ Privado
- ☐ Outro: _____

ENSINO SUPERIOR**Graduação****5 Curso***Marque todas que se aplicam*

- ☐ Pedagogia
- ☐ Outro: _____

6 Instituição

7 Ano de conclusão

ENSINO SUPERIOR**Pós-graduação****8 ESPECIALIZAÇÃO em**

9 Instituição

10 Tema de Pesquisa

11 Ano de conclusão

12 MESTRADO em

13 Instituição

14 Tema de pesquisa

15 Ano de conclusão

16 DOUTORADO em

17 Instituição

18 Tema de pesquisa

19 Ano de conclusão

20 PÓS-DOCTORADO em

21 Instituição

22 Tema de pesquisa

23 Ano de conclusão

DADOS DE ATUAÇÃO**Experiência como professor/a na Educação Básica**

24 Você tem experiência como professor/a na Educação Básica?

Marcar apenas uma oval

☐ Sim

☐ Não

25 Se a resposta anterior for afirmativa, em quais etapas?

Marque todas que se aplicam

☐ Educação Infantil

☐ Ensino Fundamental - Anos Iniciais

☐ Ensino Fundamental - Anos Finais

☐ Ensino Médio

26 Se você selecionou as opções Ensino Fundamental e Ensino Médio na questão acima, em qual disciplina e/ou área trabalhou?

Experiência como professor no Ensino Superior

27 Você trabalhou como docente em outra instituição além da Universidade X?

Marcar apenas uma oval

☐ Sim

☐ Não

28 Há quanto tempo você trabalha como docente no Ensino Superior?

Marcar apenas uma oval

- ☐ De 01 a 5 anos
- ☐ De 06 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 25 anos
- ☐ De 25 a 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

29 Há quanto tempo você trabalha na Universidade X?

Marcar apenas uma oval

- ☐ De 01 a 05 anos
- ☐ De 06 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 25 anos
- ☐ De 25 a 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

30 Há quanto tempo você trabalha como docente em curso de Pedagogia?

Marcar apenas uma oval

- ☐ De 01 a 05 anos
- ☐ De 06 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 25 anos
- ☐ De 25 a 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

31 Em quais disciplinas/áreas você leciona/atua no curso de Pedagogia?

32 Você leciona/atua em outro curso de graduação?

Marcar apenas uma oval

☐ Sim

☐ Não

33 Se a resposta acima for afirmativa, em quais cursos e quais disciplinas?

34 Você atua na pós-graduação - Programas de Mestrado e Doutorado?

Marcar apenas uma oval

☐ Sim

☐ Não

35 Se a resposta anterior for afirmativa, quais programas, linhas, disciplinas, áreas e outras atividades em que atua?

36 Se você atua na pós-graduação, como você articula suas atividades relacionadas ao curso de Pedagogia, com as licenciaturas e com a formação de professores?

Experiência profissional em outras áreas

37 Você tem experiência profissional em outras áreas ou atividades além da docência?

Marcar apenas uma oval

☐ Sim

☐ Não

38 Se a resposta anterior for afirmativa, em quais áreas ou atividades?

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**Dimensão A**

1 Na sua pós-graduação, você frequentou alguma disciplina relacionada à teoria e a prática docente no Ensino Superior?

Marcar apenas uma oval

- ☐ Sim, mais de uma
- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

2 Em quais etapas da formação e quais disciplinas? Poderia relatar um pouco sobre isso?

3 Você é favorável a uma formação específica (de forma sistemática, no âmbito da pós-graduação) para formação do docente para o Ensino Superior?

Marcar apenas uma oval

- ☐ Sim
- ☐ Não

4 Por favor, argumente sobre a resposta acima.

5 Você pode nos informar quando foi (tempo aproximado) e qual o tema de seu último curso de aperfeiçoamento voltado à docência no Ensino Superior?

6 São oferecidos cursos de formação continuada voltados para a docência no Ensino Superior na sua atual instituição de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

7 Com que frequência você participa dos cursos de formação continuada?

Marcar apenas uma oval

☐ Com muita frequência

☐ Frequentemente

☐ Esporadicamente

☐ Quase nunca

☐ Nunca

8 Se a resposta anterior for afirmativa, fale sobre a frequência ou comente o que considerar relevante a respeito de sua resposta.

9 Ainda sobre atualização e formação continuada do docente do Ensino Superior, você poderia citar alguns temas como sugestão?

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**Dimensão B**

10 Como você se tornou professor/a do Ensino Superior? Quais suas motivações? Relate suas primeiras experiências. Sentiu dificuldades e/ou inseguranças? Quais foram? Pode nos relatar como foi esse processo?

11 Na sua primeira experiência como docente universitário, você teve alguma orientação e/ou acompanhamento da instituição?

Marcar apenas uma oval

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

12 Por gentileza, comente sobre a resposta anterior.

13 Na sua atual experiência como docente universitário, você tem algum acompanhamento da instituição quanto aos aspectos didático-pedagógicos?

Marcar apenas uma oval

- ☐ Sim, acompanhamento suficiente
- ☐ Sim, mas não o suficiente
- ☐ Não

14 Se a resposta anterior for uma das afirmativas, poderia relatar brevemente de que forma esse acompanhamento ocorre?

15 Na sua atuação como docente no Ensino Superior, ao se deparar com algum problema de ordem didático-pedagógica ou de relacionamento com estudantes, você recorre a algum setor ou pessoa (colegas, por exemplo) da instituição para alguma orientação ou auxílio?

Marcar apenas uma oval

☐ Sim

☐ Não

16 Por favor, argumente sobre a resposta anterior.

17 Quais aspectos e características você considera fundamentais para ser uma boa docência no Ensino Superior?

18 Na sua opinião, existem desafios na docência no Ensino Superior na atualidade, no que tange à relação professor aluno?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

19 Se a resposta acima for afirmativa, poderia nos relatar que desafios são esses, conforme suas percepções?

20 Existem desafios na docência no Ensino Superior na atualidade, relacionadas a elaboração e realização do seu plano de ensino e de aula?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

21 Se a resposta acima for afirmativa, poderia nos relatar que desafios são esses, conforme suas percepções?

22 Para você, existem desafios na docência no Ensino Superior atinentes ao processo de avaliação?

Marcar apenas uma oval

☐ Sim

☐ Não

23 Se a resposta acima for afirmativa, poderia nos relatar que desafios são esses, conforme suas percepções?

24 Referente à atualização em sua área de atuação, existem desafios na docência no Ensino Superior na atualidade?

Marcar apenas uma oval

☐ Sim

☐ Não

25 Se a resposta acima for afirmativa, poderia nos relatar que desafios são esses, conforme suas percepções?

26 Existem, na sua opinião, desafios na docência universitária na atualidade relacionados a formação de futuros professores/as da Educação Básica?

Marcar apenas uma oval

☐ Sim

☐ Não

27 Se a resposta acima for afirmativa, poderia nos relatar que desafios são esses, conforme suas percepções?

28 Você poderia nos listar alguns temas voltados para a docência no Ensino Superior que você entende como relevantes na atualidade para os/as docentes que atuam nas licenciaturas?

29 Quanto ao tempo para se dedicar ao ensino, desde a preparação, formação, processo de avaliação, dentre outros, você considera que tem tido:

Marcar apenas uma oval

- ☐ Tempo suficiente para exercer as atividades de ensino
- ☐ Tempo razoável para exercer as atividades de ensino
- ☐ Tempo insuficiente para exercer as atividades de ensino
- ☐ Outro: _____

30 Por favor, argumente quanto a resposta anterior:

31 Quanto às suas atividades, quais dessas você desempenha atualmente?

Marque todas que se aplicam

- ☐ Ensino
- ☐ Pesquisa
- ☐ Extensão
- ☐ Outro: _____

32 Qual o seu nível de articulação entre esses âmbitos: ensino, pesquisa e extensão?

Marcar apenas uma oval

- ☐ Alto
- ☐ Médio
- ☐ Baixo
- ☐ Outro: _____

33 Por favor, argumente quanto a resposta anterior:

34 Quanto ao tempo para se dedicar à pesquisa, desde a preparação, execução, sistematização final, divulgação dentre outras etapas você considera que tem tido:

Marcar apenas uma oval

- ☐ Tempo suficiente para exercer as atividades de pesquisa
- ☐ Tempo razoável para exercer as atividades de pesquisa
- ☐ Tempo insuficiente para exercer as atividades de pesquisa
- ☐ Outro: _____

35 Por favor, argumente quanto a resposta anterior:

36 Quanto ao tempo para se dedicar à extensão, desde a preparação, execução, sistematização final, avaliação, devolutivas e divulgações, dentre outras etapas, você considera que tem tido:

Marcar apenas uma oval

- ☐ Tempo suficiente para exercer as atividades de extensão
- ☐ Tempo razoável para exercer as atividades de extensão
- ☐ Tempo insuficiente para exercer as atividades de extensão
- ☐ Outro: _____

37 Por favor, argumente quanto a resposta anterior:

38 Quais atividades e responsabilidades institucionais interferem negativamente nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na atualidade? Pode nos listar algumas por ordem de impacto: da maior para a menor?

39 Quais atividades e responsabilidades institucionais interferem positivamente nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na atualidade? Pode nos listar algumas por ordem de impacto: da maior para a menor?

ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS E OUTRAS**Dimensão C**

40 Você encontra alguma dificuldade na utilização dos sistemas informatizados utilizados pela instituição?

Marcar apenas uma oval

- ☐ Não. Os sistemas são de fácil acesso e compreensão
- ☐ Não, embora os sistemas sejam complexos e demandem formação e orientação
- ☐ Não, mas demorei para conseguir utilizá-los, pois são sistemas confusos
- ☐ Sim, mas não sempre. Algumas categorias são mais fáceis que outras
- ☐ Sim. Sempre preciso de ajuda de um terceiro
- ☐ Outro: _____

41 Participa de alguma comissão, colegiado e ou representação docente na instituição e/ou fora dela?

Marcar apenas uma oval

- ☐ Sim
- ☐ Não

42 Se a resposta acima for afirmativa, poderia denominar em qual/quais?

43 Você é filiado ou associado a alguma representação de caráter trabalhista, como: sindicato, associação etc.?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

44 Se você é filiado ou associado, informe-nos com que frequência participa de reuniões, debates, assembleias etc.

Marcar apenas uma oval

- ☐ Participo bastante
- ☐ Participo mediante convocação
- ☐ Participo raramente
- ☐ Não participo
- ☐ Outro: _____

45 Conforme a resposta da questão anterior, argumente a respeito da sua frequência:

46 Você é vinculado/a a alguma associação (ou semelhante) de caráter acadêmico e profissional?

Marcar apenas uma oval

- ☐ Sim
- ☐ Não

47 Você participa de alguma outra atividade profissional (reunião, debates, encontros) que considera importante e que não viu mencionada nesse questionário?

48 Há alguma menção que você considera importante no debate acerca da docência no Ensino Superior?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

O/a senhor/a está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada: “Formação de professores e o trabalho docente no ensino superior: os constituintes da profissionalidade no exercício da profissão”, que aplicará um questionário, tendo como objetivo analisar os constituintes da profissionalidade docente a partir das expressões dadas pelos professores de um curso de pedagogia, a fim de compreender o processo de formação do professor e professora do ensino superior e as especificidades da sua prática. Não é obrigatório responder a todas as perguntas. Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Essa, apresenta riscos mínimos. Por se tratar de um estudo com aplicação de questionário poderá existir o risco mínimo de: certo nível de invasão de privacidade; possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, como: constrangimento, desconforto, medo, vergonha, estresse e cansaço ao responder o questionário. O/a senhor/a não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos decorrentes da pesquisa, será garantida a indenização. Ainda que estejam explanados certos riscos, os pesquisadores comprometem-se em preservar sua identidade. Para reduzir esses riscos, algumas providências podem ser adotadas como: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, viabilizando o questionário por meio de formulários online; garantir a não violação e a integridade dos dados; dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos; e assegurar que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista e conforme acordado no TCLE. Os benefícios e vantagens dessa pesquisa são as contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, com possibilidades de promover a qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais. No específico caso, a pesquisa contribuirá com os estudos

contemporâneos relacionados à docência no ensino superior e sua intrínseca relação com a didática, abrangendo os constituintes da profissionalidade docente e tomando o entendimento dos mesmos como de suma importância para o desenvolvimento da prática enquanto ciência. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão as pesquisadoras Elaine Antunes de Matos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e a professora Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza do PPGE/UDESC, orientadora do projeto de pesquisa do qual tratamos no presente termo. O (a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida por meio da não-identificação do seu nome.

Marcar apenas uma oval

☐ Declaro que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes ao projeto, informando que meu nome não constará no questionário, nem no trabalho de dissertação e que os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

