UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ELVIRA MARIA CAVALCANTI DE SOUZA

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2020

ELVIRA MARIA CAVALCANTI DE SOUZA

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Currículo e Práticas Educacionais.
Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2020

378.0071 Souza, Elvira Maria Cavalcanti de.
S714s Sentidos atribuídos à docência no ensino superior por professores universitários. / Elvira Maria Cavalcanti de Souza. – Vitória da Conquista-BA: UESB, 2020.
171 fl.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Sob a orientação da Prof. D. Sc. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

1. Ensino superior – Prática docente. 2. Docência – Regulamentação – Políticas públicas. 3. Professores – Ensino superior – Formação continuada. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), C*ampus* de Vitória da Conquista. II. Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira. III. Título.

CDD(21): 378.0071

Catalogação na Fonte:
Cláudia Aparecida de Souza – CRB 1014-5ª Região
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para desdobramentos por Assunto:

1. Ensino superior: Prática docente
2. Docência: Regulamentação
3. Professores: Formação continuada
4. Professores: Políticas públicas

ELVIRA MARIA CAVALCANTI DE SOUZA

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Currículo e Práticas Educacionais.

Aprovada em 17 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis - Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGED)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.ª Dr.ª Marinalva Nunes Fernandes - Examinadora externa (Titular)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB/PPGELS)

Prof.ª Dr.ª Dinalva de Jesus Santana Macedo - Examinadora interna (Titular)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGED)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.ª Dr.ª Carmem Lúcia Eiterer - Examinadora externa (Suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/PPGED)

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes - Examinador interno (Suplente)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGED)

GRATIDÃO

É um sentimento, uma atitude, um comportamento em relação a alguém que concedeu um benefício. A dificuldade aqui é o medo de esquecer alguém ou ser ambígua na expressão em agradecer. Muitas pessoas de uma maneira direta e indireta contribuíram e me apoiaram durante essa caminhada.

A Deus, que me proporcionou tudo que foi necessário para ter uma caminhada bem sucedida.

A Hélio, que cursou o mestrado comigo, apoiando-me em todos os momentos, sendo companheiro, amigo, pesquisador, chofer, e outras qualidades.

Aos meus filhos, Antônio e Artur, que me apoiaram e incentivaram.

À Professora Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, um encanto de ser humano, que acompanhou essa caminhada na condição de orientadora, tarefa feita com maestria. Sou grata pela sua generosidade, humanidade, afetividade e competência profissional nas orientações.

A toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela amorosidade e destreza em atender às demandas.

Aos representantes das duas instituições: *Campus* XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Centro Universitário Faculdade Guanambi (UniFG), por permitir realizar a pesquisa, disponibilizando e fornecendo documentos necessários a este estudo

Aos sujeitos da pesquisa, que gentilmente disponibilizaram tempo para a entrevista.

As incríveis meninas super poderosas, Jairlla Barreto e Queli Cardoso, que estiveram presentes em toda a trajetória, contribuindo com a elaboração da dissertação, compreendendo as ausências e entendendo as inconstâncias emocionais que apresentamos neste percurso.

À Sirlene Prates, pelas contribuições nesta caminhada, estando sempre presente.

À Dona Tereza, que me acolheu em sua casa, carinhosamente, toda vez que precisava ficar em Vitória da Conquista.

Às meninas da Linha de Pesquisa 2 “Currículo e Práticas Educacionais” do PPGED/UESB, companheiras de alegrias e tristezas, “surtos”, angústias, sempre incentivando, apoiando, cada encontro um encanto, uma terapia, parceiras para a vida - Rosemaria, Josilene, Ruth, Paloma, Fernanda, Thais, Suel, Gilmaria e Josilene.

Foi um tempo de extrema aprendizagem em todas as áreas, pois a pesquisa realizada com carinho, amor, com pessoas que acreditam em você, te apoiam, ajudam e colaboram, é como a semente que cai na boa terra, produz frutos.

O importante não é estar aqui ou ali, mas ser. E ser é uma ciência delicada, feita de pequenas observações do cotidiano, dentro e fora da gente. Se não executamos essas observações, não chegamos a ser: apenas estamos, e desaparecemos.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este estudo, de abordagem qualitativa, objetivou compreender os sentidos que os docentes do ensino superior atribuem à sua prática. A pesquisa teve como lócus duas Instituições de Ensino Superior, sendo uma pública e outra privada, localizadas na cidade de Guanambi, estado da Bahia. Característico de uma pesquisa de campo, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: levantamento bibliográfico, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas aos docentes do ensino superior. Os dados foram analisados de acordo com o método de análise de conteúdo. A pesquisa ancorou-se teoricamente em Cunha (2007), Freire (1996), Gauthier *et al*. (2006), Pimenta e Anastasiou (2014), Saviani (1996), Tardif (2002, 2012), dentre outros, com o intuito de fortalecer ideias, conceitos e instigar novas reflexões. No entanto, observa-se que há um vasto campo a ser explorado sobre a docência no ensino superior. Os resultados revelaram que não existe uma formação para docência enquanto profissão, como acontece com as outras profissões; para o docente, o saber que sobressai é o saber da experiência. A pesquisa constata uma visão reducionista do conceito de Pedagogia, algumas falas revelam o entendimento de que esta se limita à técnica de ensinar. Vê-se que as políticas públicas não regulamentam a docência enquanto profissão, criam paliativos, procedimentos que atendem à necessidade vigente da sociedade. São vários desafios frente à temática: possibilitar a reflexão e ação concreta sobre a formação para a docência, aquele que inicia ou que realiza a atividade docente ser oportunizado a formação continuada na perspectiva de uma docência reflexiva, crítica, mediadora, amorosa, com consciência histórica, sociopolítica, que propõe uma mudança sociocultural. Também ficou explícito indicações para possíveis novas pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Docência. Ensino superior. Políticas públicas. Saberes docentes.

ABSTRACT

This study, with a qualitative approach, aimed to understand the meanings that higher education teachers attribute to their practice. The research was based on two Higher Education Institutions, one public and one private, located in the city of Guanambi, state of Bahia. As field research, the data collection instruments were: bibliographic survey, document analysis, questionnaires and semi-structured interviews with higher education teachers. The data were analyzed according to the content analysis method. The research was theoretically anchored in Cunha (2007), Freire (1996), Gauthier *et al*. (2006), Pimenta and Anastasiou (2014), Saviani (1996), Tardif (2002, 2012), among others, to strengthen ideas, concepts and instigate new reflections. However, it is observed that there is a vast field to be explored on higher education teaching. The results revealed that there is no training for teaching as a profession, like in other professions; for the teacher, the knowledge that stands out is the knowledge of experience. The research finds a reductionist vision of the concept of Pedagogy, some statements reveal the understanding as a technique limited in teaching. It is seen that public policies do not regulate teaching as a profession, they create palliatives, procedures that meet the current need of society. There are several challenges concerning to the theme: enabling reflection and concrete action on teaching training, the one who initiates or performs teaching activities and offers ongoing training in the perspective of a reflective teaching, i.e. critical, mediating, loving, with historical awareness, sociopolitical which proposes a socio-cultural change. There were also explicit indications for possible new research on the topic.

Keywords: Teaching. University education. Public policy. Teaching knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada da UNEB/*Campus* I, Salvador/BA.....66
Figura 2 - UNEB Multicampi nos Territórios de Identidade da Bahia.....67
Figura 3 - UNEB/DEDC/*Campus* XII - Guanambi.....77
Figura 4 - Entrada da sede da UniFG.....79
Figura 5 - Esquema dos tipos de saberes apresentados por Tardif (2002).....85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos docentes.....32
Gráfico 2 - Titulação dos docentes.....33
Gráfico 3 - Tempo de atuação como docente de nível superior.....34
Gráfico 4 - Condição de trabalho (carga horária)..... 36
Gráfico 5 - Possui formação pedagógica específica?.....38
Gráfico 6 - Possui licenciatura?.....38
Gráfico 7 - Participa de algum grupo pesquisa?.....38
Gráfico 8 - Além da profissão docente exerce outra atividade?.....38
Gráfico 9 - Já participou de curso de formação continuada sobre docência no ensino superior?.....40
Gráfico 10 - No início do exercício da docência no ensino superior recebeu orientações didáticas pedagógicas?.....40
Gráfico 11 - Contribuições para o desenvolvimento do trabalho docente.....41
Gráfico 12 - Demonstrativo da situação do ensino superior no Brasil.....54
Gráfico 13 - Número de matrículas nas IES privadas e públicas do Brasil.....56
Gráfico 14 - Cursos de graduação em IES públicas e privadas.....57
Gráfico 15 - Docentes nas IES públicas e privadas no Brasil.....58
Gráfico 16 - Formação dos docentes nas IES públicas e privadas no Brasil.....59
Gráfico 17 - IES públicas e privadas no estado da Bahia.....62
Gráfico 18 - Matrículas nos cursos de ensino superior do estado da Bahia.....63
Gráfico 19 - Docentes no ensino superior nas IES públicas e privadas na Bahia.....64
Gráfico 20 - Formação docente no ensino superior no estado da Bahia - IES privada.....65
Gráfico 21 - Formação docente no ensino superior no estado da Bahia - IES pública.....65
Gráfico 22 - Docentes da UniFG.....80
Gráfico 23 - Regime de trabalho dos docentes da UniFG.....80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação inicial..... 29
Quadro 2 - Conhecimentos sobre a prática docente.....42
Quadro 3 - Sentidos e significados sobre a prática docente.....43
Quadro 4 - Aspectos da prática em sala de aula.....44
Quadro 5 - Número de estabelecimentos de ensino superior e cursos ofertados (presencial).....70
Quadro 6 - A pesquisa no *Campus* XII/UNEB.....74
Quadro 7 - A extensão no *Campus* XII/UNEB.....74
Quadro 8 - Alunos bolsistas no *Campus* XII/UNEB.....75
Quadro 9 - Grupos de pesquisas da UniFG.....75
Quadro 10 - Projetos de extensão da UniFG.....76
Quadro 11 - Dados da UNEB-*Campus* XII – Guanambi.....78
Quadro 12 - Tipos de categorias dos saberes docentes por autor/a.....88
Quadro 13 - Produções científicas do banco de teses e dissertações da Capes.....91
Quadro 14 - Produções científicas das reuniões da ANPEd.....94
Quadro 15 - Produções científicas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict).....96
Quadro 16 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa..... 104
Quadro 17 - A entrada na docência universitária.....105
Quadro 18 - Pontos negativos e positivos em relação à docência universitária.....108
Quadro 19 - Significados atribuídos à docência no ensino superior.....116
Quadro 20 - Práticas pedagógicas usadas no ensino superior.....120
Quadro 21 - Sentidos atribuídos à formação pedagógica no exercício da prática da docência.....125
Quadro 22 - Perfil de docente universitário que a sociedade exige.....134
Quadro 23 - A docência como ato político.....139
Quadro 24 - Características humanas necessárias ao exercício da docência universitária…...144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados dos docentes da UNEB.....69
Tabela 2 - Dados dos cursos da UNEB.....69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGESTAR	Assistência Acadêmica em Gestão ao Empreendedorismo Regional
ANDIRA	Antilaboratório de Direito Animal
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CPP	Centro Pedagógico e Psicopedagógico
DE	Dedicação Exclusiva
DEDC	Departamento de Educação
FAEG	Faculdade de Educação Guanambi
FAPESB	Fundação de Amparo e Pesquisa ao Estado da Bahia
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GEPERCS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde
GEPS	Grupo de Estudo e Pesquisa em Suicídio
GPISC	Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Saúde Coletiva
GPMGS	Grupo de Pesquisa sobre Mulher, Gênero e Saúde
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
LBFC	Laboratório de Biofísica e Farmacologia do Coração
LEPEAF	Linha de Estudo, Pesquisa e Extensão em Atividades Físicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
NAAP	Núcleo de Apoio e Acompanhamento Pedagógico
NEDEI	Núcleo de Estudos de Direito, Economia e Instituições
NEPE	Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire
NUPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão
PAC	Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos Administrativos
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PCC	Plano de Cargos e Carreiras
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIT	Plano Individual de Trabalho
PIBIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPC	Projeto Político de Curso
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGELS	Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RH	Recursos Humanos
SEC	Secretaria de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCSal	Universidade Católica de Salvador
UEBAs	Universidades Estaduais Baianas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UniFG	Centro Universitário Faculdade Guanambi
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIS-MG	Centro Universitário do Sul de Minas
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS 16
2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....21
2.1 A abordagem metodológica e natureza da pesquisa.....21
2.2 O contexto e os sujeitos pesquisa.....23
2.3 Instrumentos e procedimentos de produção dos dados.....24
2.4 Procedimentos de produção e análise dos dados: itinerário de pesquisa.....25
2.5 Perfis de docentes universitários: traços pessoais e profissionais.....29
3 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....46
3.1 Ensino superior no Brasil, na Bahia e em Guanambi: aspectos históricos e legais.....47
3.1.1. Ensino superior no Brasil.....47
3.1.2 Ensino superior na Bahia.....60
3.1.3 O ensino superior em Guanambi-Bahia.....70
4 FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA.....82
4.1 Saberes docentes.....84
4.2 Formação docente.....89
4.3 Docência universitária: o que dizem as pesquisas?.....90
4.3.1 Mapeando as produções bibliográficas.....91
4.4. Docência no ensino superior: concepções e desafios.....97
5 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....103
5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....103
5.2 Tornar-se professor, o motivo que levou a entrar e estar nesta profissão.....105
5.3 A noção pedagógica sobre o exercício da docência.....118
5.4 A docência no ensino superior e as políticas educacionais.....131
5.5 Docência como ato político e humano.....138
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....147

REFERÊNCIAS..... 149
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....160
APÊNDICE B - Questionário.....164
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista.....168
APÊNDICE D - Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos.....169
APÊNDICE E - Termo de autorização institucional da coparticipante.....170
APÊNDICE F - Termo de autorização institucional da coparticipante.....171

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A docência universitária é objeto de reflexão de vários educadores (CUNHA, 2007; GUATHIER, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; TARDIF, 2002, 2012, e outros) que se propõem compreender a formação de docentes, suas fragilidades, saberes e práticas no exercício da docência. Além disso, buscam analisar os desafios que os professores universitários enfrentam na contemporaneidade, reconhecem que eles não têm uma formação prévia e específica para atuar no ensino superior (ISAIA; BOLSAN, 2011).

Nas décadas de 1980 e 1990, o ensino superior no Brasil teve uma mudança significativa, marcada pelo crescimento do número de universidades, surgimento de faculdades e novos cursos de graduação. Isso exigiu políticas internas que compreendessem um conjunto de ações para atender essa expansão, dentre elas, destacamos a formação do docente do ensino superior, a necessidade de uma avaliação contínua sobre o perfil e atuação desse profissional (CUNHA, 2007).

Nesse contexto, esta pesquisa é norteada pela seguinte questão: Qual o sentido e o significado atribuído pelo docente universitário à sua prática no ensino superior?. Na realização do estudo, tomou-se como objetivo geral: analisar os sentidos atribuídos pelo docente universitário à sua prática no ensino superior. Como objetivos específicos esta pesquisa buscou: identificar e compreender os sentidos que formam a visão do docente universitário sobre suas habilidades e práticas; relacionar os sentidos atribuídos pelos docentes universitários sobre suas habilidades e práticas com o que se propõem as políticas educacionais voltadas para a formação docente no ensino superior.

O objeto de estudo aqui apresentado “Sentidos atribuídos à docência no ensino superior por professores universitários”, surge no cenário de expansão desse nível de ensino na região do Semiárido da Bahia e das vivências realizadas há 11 anos na docência universitária, mais precisamente, no atendimento psicopedagógico e pedagógico a discentes e docentes em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da região do Semiárido Baiano.

Nos trabalhos de orientação pedagógica e psicopedagógica, na condição docente ao ministrar aulas no curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, nos afazeres voltados à seleção de docentes, na estruturação de Projeto Político de Curso (PPC), das matrizes curriculares, de estudos sobre políticas e legislação que norteiam o ensino superior, foram surgindo inquietações e questionamentos a respeito da prática docente no ensino superior.

Este estudo pretende compreender os sentidos que o/a professor/a atribui à sua condição de docente do ensino superior, destacando os desafios impostos por uma conjuntura de exigências profissionais e constantes transformações sociais.

A docência é uma das mais antigas ocupações, ofícios e profissão que é referência para compreender as transformações na construção da sociedade e das relações de trabalho. A formação de qualquer profissão perpassa pelo exercício da docência que demanda deste profissional uma prática emancipatória na formação, do domínio tecnológico, do conhecimento científico, das relações sociais, das políticas públicas que norteiam o fazer docente, das metodologias didáticas, da Pedagogia. Para Tardif (2012), o objeto de trabalho da docência é o ser humano, todas as outras coisas são ferramentas e instrumentos.

É de fundamental relevância compreender a constituição do fazer docente e suas representações sociais acerca do ser docente, que está imersa nas vivências do dia a dia.

Ao esboçar uma pesquisa que tem como proposta analisar e discutir questões referentes à docência no ensino superior, é de suma importância entender sua história, os caminhos percorridos e assim clarificar os avanços e retrocessos na construção da profissão docente inserida dentro de um contexto social.

No contexto brasileiro, o órgão regulador da educação, Ministério da Educação (MEC), a partir das legislações que regulam o ensino superior e depõem sobre a formação do docente, reconhece as lacunas existentes para a formação inicial e atuação do docente no ensino superior.

Posto isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), apresenta no art. 65 que a "formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas", ficando determinado ainda, no art. 66, que a "preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996, p. 21).

Sabe-se, portanto, que esses programas têm como foco a formação de pesquisadores nos campos específicos e não há uma exigência em relação à formação pedagógica do professor, essa fica restrita a uma disciplina e ao exercício de monitoria. Para Cunha (2007), as Instituições de Ensino Superior são espaços destinados a preparar o indivíduo a uma formação específica, ou seja, uma profissão, contudo, a área do ensino é a mais negligenciada. Isto acontece pela dicotomia entre ensino e pesquisa que deveria ser ligada.

Dessa maneira, observa-se que as políticas públicas educacionais voltadas para o ensino superior não priorizam a formação pedagógica, nem veem à docência universitária como uma profissão. A formação e atuação do professor no ensino superior deve ser uma ação contínua, política e social que envolve vários patamares da educação. Esse ato é coletivo, pois abrange

uma articulação entre formação pessoal, profissional e os espaços do ensino na graduação. A perspectiva de que o docente universitário precisa passar por um processo formativo é discutida por Castanho (2007). De acordo com a autora, "o professor universitário é o único profissional de nível superior que não se exige formação para o exercício da profissão" (CASTANHO, 2007, p. 65).

Na trajetória da docência universitária, existem iniciativas, programas elaborados para subsidiar o docente em exercício, não há propostas, nem leis criadas para um preparo prévio para aquele que almeja ser docente. As exigências estão situadas no conhecimento científico do componente curricular a ser ministrado, na titulação de mestre e doutor visando à pesquisa. No processo seletivo para docentes, é perceptível nos editais analisados que os requisitos são: formação na área de conhecimento científico, titulação, publicações, currículo lattes, a experiência no exercício da docência não é requisito determinante na contratação.

Os questionamentos e a busca da qualidade do ensino estão diretamente ligados aos pressupostos que formatam a identidade da docência, as bases políticas para o exercício e preparo contínuo deste protagonista do cenário da educação superior. Para Tardif (2002, p. 33), "os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins". Logo, esse protagonista tem uma posição de destaque e de estruturação para contribuir e atuar na formação dos profissionais que se esperam para a sociedade.

Pimenta e Anastasiou (2014) pontuam sobre a docência no ensino superior, afirmam que o avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a formação pedagógica, não acontece de forma isolada de processos de desenvolvimento pessoal e institucional. Com efeito, este é o desafio a ser superado no contexto atual, considerado fundamental na construção da docência no ensino superior.

Segundo Dias Sobrinho (2009), a docência universitária tem compromissos que vão além da mecânica transmissão de conteúdos disciplinares. Suas dimensões científicas, técnicas, estéticas, éticas e políticas inserem-se em um campo social, o qual a formação tem relação radical com a vida pública e com o melhoramento do modelo da sociedade nacional e a sociedade universal.

Esse tipo de docência exige um preparo para sua atuação, exige além do conhecimento específico, o conhecimento pedagógico e a aquisição de conhecimentos contínuos vinculados à atividade docente. Isso implica na compreensão do papel da docência numa junção científico-pedagógica, haja vista que o docente está inserido num contexto multifacetado de atividades do

cotidiano institucional, que vão desde a participação em colegiados, organização de eventos até o envolvimento nas políticas de pesquisa.

A docência no ensino superior é um ato político e social que está inserido no processo de formação contínua, tendo em vista o contexto histórico e a evolução da sociedade contemporânea e seus anseios. Contudo, a maioria dos professores inseridos nesse cenário ainda encara o ensino como uma "mera" transmissão de conhecimentos, materializados nas aulas expositivas. Sobre isso, Isaia (2007, p. 137) diz que:

> tornar-se docente se realiza em um processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem seja qual for, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de muitos fatores, tanto exógenos quanto endógenos. Aprender durante toda vida e em toda vida e em toda a trajetória profissional é uma construção que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se como docente.

Ressalta-se ainda que, muitos desses professores ajam de modo proposital, negligenciando a qualidade do ensino, por outro lado, isso implica numa realidade que não favorece o desenvolvimento da capacidade pedagógica do docente universitário, nem pelo incentivo, nem pela obrigatoriedade. Pimenta e Anastasiou (2014) colocam que a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como outros níveis.

Para Pimenta (2008), a problemática profissional do docente universitário tem dois eixos: a identidade do que é o ser docente e a profissão que é o saber-fazer docente. Ambas as questões são observadas em vários países, nas metodologias de pesquisas sobre a formação do docente e nas políticas de ensino superior, pautados no ensino e na pesquisa, requisitos que compõem a prática profissional de maneira geral.

Assim sendo, dentro do atual contexto descrito, as reflexões aqui levantadas são valiosas, pois contribuirão para a existência de práticas docentes conscientes que resultariam em processos de contribuição de formação pessoal e profissional de discentes – cidadãos que de alguma forma sejam capazes de contribuir com a sociedade e com a sua postura crítica e ética. A esse respeito, Dias Sobrinho (2009) entende a educação basicamente como processo de formação de sujeitos sociais autônomos, mediante o conhecimento e a capacitação técnico-profissional e, primordialmente, os valores mais universais e permanentes da humanidade se inserem crítica, criativa e construtivamente na produção da vida pública.

Desse modo, este texto, além das palavras introdutórias que corresponde ao primeiro capítulo, o qual situa o objeto de estudo e suas implicações, descreve a questão que norteia o estudo e os objetivos que pretende alcançar, é composto por mais cinco capítulos.

O capítulo 2 delineia o nosso aporte teórico e metodológico; explicita a abordagem e o tipo de pesquisa sugeridos pelo objeto de investigação; apresenta o contexto e os sujeitos da pesquisa; descreve os instrumentos utilizados para produção da informação e seu procedimento de análise e interpretação.

O capítulo 3 "Aspectos históricos e políticas públicas da docência no ensino superior", buscou traçar a trajetória histórica do ensino superior no Brasil, conquistas e retrocessos, como chegou até a Bahia e Guanambi. Nesse processo, tenta-se perceber como a docência é formada, para entender as prerrogativas desta profissão na atualidade.

O capítulo 4 "Formação docente no ensino superior: saberes necessários à prática educativa", teoriza a profissão, sua estruturação, os saberes docentes utilizando o aporte teórico de Guatheir (2006), Pimenta e Anastasiou (2014), Saviani (1996), Tardif (2002, 2012), e outros. Pontua-se o tripé da base do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão, e a relação deles na atuação docente.

O capítulo 5 "Sentidos atribuídos à docência no ensino superior por professores universitários" dedica-se à análise e discussão das entrevistas, a partir de teorias fundamentadas nos autores que embasam essa pesquisa, observando as categorias nomeadas, por meio da análise de conteúdo e agrupadas por especificidades de convergências e divergências.

Por fim, o capítulo 6 traz as considerações finais. Neste, apresentamos uma breve retomada dos objetivos e percurso da investigação, seguida das inferências, as quais o estudo nos permitiu chegar.

2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, delineia-se o caminho metodológico percorrido, as técnicas, o processo da pesquisa abordado para desenvolvimento da investigação. Aqui também se expõem as angústias e ansiedades que surgiram neste percurso de produção do conhecimento e análise do objeto pesquisado.

A pesquisa científica é uma ação planejada, organizada em etapas regidas pela metodologia científica que busca a coleta de dados, a tabulação, a análise de resultados, a elaboração das conclusões e a divulgação dos achados do estudo realizado. Para Gil (1999, p. 42), "a pesquisa tem um caráter pragmático, é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos".

Neste capítulo não se aborda o processo metodológico empregado na pesquisa de maneira puramente racional e descritiva, mas também a subjetividade[1] implícita ao adentrar os espaços da pesquisa nas duas Instituições de Ensino Superior[2], na relação interpessoal desenvolvida com os sujeitos da pesquisa e na tabulação dos resultados.

2.1 A abordagem metodológica e natureza da pesquisa

O processo de mudança é algo inerente ao ser humano e isso se comprova quando observamos as inúmeras transformações que são expostas a todos, cotidianamente, em todas as áreas. Nesse contexto, a pesquisa surge na trajetória da vida humana como meio de verificar, investigar e prever os fatos, ao passo que, analisa as possibilidades de enquadramento das mudanças.

Esta ação é realizada dentro de um espaço-tempo histórico, contexto sociocultural, econômico, afetivo, de um recorte que se faz para observar determinado fato e as variáveis implícitas e explícitas dentro dele.

---

[1]O termo subjetividade está sendo aqui utilizado pautado na contribuição teórica de Saviani (2004). A subjetividade está fundamentada, estruturada na relação social e na realidade material. Para o autor, a subjetividade é uma relação dialética do mundo interno com o mundo externo que acontece quando o homem se reconhece como homem, à medida que se adapta ao mundo e adapta o mundo a ele. Saviani (2004, p. 46) declara que "só pode tornar-se homem se incorporar, em sua própria subjetividade, formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convive".

[2]As duas instituições foram lócus da pesquisa e serão apresentadas no terceiro capítulo.

Neste cenário, coadunando com Flick (2009, p. 29), “a relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização da vida”. Esta abordagem possibilita ao investigador usar a imaginação, criatividade e experimentar novas perspectivas. Assim, os fenômenos podem ser melhor analisados, provocando novos conhecimentos e fortalecendo os existentes sobre o objeto pesquisado.

A pesquisa qualitativa em educação teve seu boom na década de 1980, período que no Brasil ocorriam várias mudanças no cenário educacional, abertura de políticas afirmativas, acesso ao ensino superior, fortalecimento dos movimentos sociais, o retorno à democratização, liberdade de expressão e outras. Segundo Gatti e André (2010), na década de 1980, o terreno estava propício para a pesquisa e, neste período, encontra-se uma intensa produção de pesquisa educacional em nível de mestrado e doutorado. Para as autoras, nesse contexto, a pesquisa qualitativa no Brasil vai galgando espaços e ampliando os referenciais teóricos. Enfatizam que a abordagem da pesquisa qualitativa defende a visão do todo em relação ao fenômeno, a relação das partes entre si, das interações e reciprocidade nas influências que compartilham.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam grande variedade de procedimentos e instrumentos para coleta de dados. Nessa perspectiva, optamos pela abordagem qualitativa, pois o objeto em estudo requer o uso de uma variedade de procedimentos metodológicos visando responder à questão norteadora desta pesquisa: Qual o sentido atribuído pelo docente universitário à sua prática no ensino superior?. Além disso, propicia a análise de um fenômeno em uma dada realidade a qual carrega muitos significados, promovendo o entendimento e possível resposta à especificidade do fenômeno que vai além da quantificação (MINAYO, 2003).

Para análise do objeto da pesquisa, os métodos qualitativos diferenciam-se na escolha de utilização, considerando o sujeito e o campo observado. O sucesso desses métodos está ligado ao modo como se dá a entrada do pesquisador no campo, o contato que este estabelece com os sujeitos, por meio da relação interpessoal que se iniciará e se desenvolverá ao longo do estudo. Para Flick (2002, p. 20), “a pesquisa qualitativa consiste na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento”.

A pesquisa qualitativa propõe ao pesquisador uma construção detalhada, empírica, científica, uma atuação de parceria, interação com o objeto, uma análise por vários ângulos, vertentes as quais exploram a subjetividade dos sujeitos, do campo, as vozes, os silêncios, o

que está posto e não posto. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico-metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. O objeto em estudo é fator determinante para escolha do método, e não o contrário.

Esta investigação assume o caráter de estudo de campo, uma vez que leva o pesquisador a interagir, ter contato com os sujeitos da pesquisa em ambientes que transitam. Conforme Gil (2008), o estudo de campo investiga a especificidade de uma realidade através da observação direta sobre o grupo, de entrevistas realizadas para obter informações que expliquem e interpretem o acontecido, dentro daquela realidade estudada.

2.2 O contexto e os sujeitos da pesquisa

Esta seção caracteriza os sujeitos e descreve o contexto da pesquisa no qual a questão do estudo está sendo investigada por meio das colocações de cada participante. Os sujeitos da pesquisa são os/as docentes do ensino superior do Departamento de Educação (DEDC), *Campus* XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e do Centro Universitário Faculdade de Guanambi (UniFG), localizados na cidade de Guanambi, estado da Bahia, na região do semiárido baiano, que aceitaram participar como colaboradores/as da pesquisa.

Os sujeitos foram convidados para participar da pesquisa por meio de e-mail e/ou convite pessoal. O critério de seleção foi por adesão e exercer a docência em uma das instituições lócus da pesquisa. No que se refere às características dos sujeitos, são docentes do ensino superior, com formação em bacharelado e/ou licenciatura, com cursos de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, também mestrandos e doutorandos.

O local da pesquisa está repleto de várias variáveis com significados ímpares que interferem nos sujeitos da pesquisa. Faz-se necessário um diálogo com este espaço lócus da pesquisa, uma observação para que o pesquisador não se perca dentro deste espaço-tempo. Para José Filho (2006, p. 64), "o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos". Contudo, para realizar tal ação é necessário o respaldo de técnicas e instrumentos metodológicos que eliminem qualquer barreira entre o ato de pesquisar e o objeto da pesquisa.

A pesquisa é dotada de características teóricas, metodológicas e práticas, que vão além do aspecto empirista. Para José Filho (2006, p. 65), "a realidade é interpretada a partir de um

embasamento teórico, sem a pretensão de desvendar integralmente o real e possui um caminho metodológico a percorrer com instrumentos cientificamente apropriados".

2.3 Instrumentos e procedimentos de produção dos dados

Cada instrumento usado para produção de dados tem sua especificidade e contribuição para a pesquisa ensejada e é escolhido baseado na delimitação do campo e sujeito da pesquisa, visto que em uma investigação qualitativa os métodos empregados não são rígidos, pois permitem ao pesquisador uma liberdade de passear pela pesquisa e observar minuciosamente tudo que a envolve direta e indiretamente. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), as investigações qualitativas não aceitam a rigidez, por ter um caráter heterogêneo e flexível.

Compreendendo as características da pesquisa qualitativa que sugere a utilização de diferentes instrumentos de produção de dados e considerando o caráter do estudo que estamos desenvolvendo, utilizamos aqueles que julgamos pertinentes para compreender os sentidos atribuídos pelo docente universitário à sua prática no ensino superior, a saber: análise documental, questionário e entrevistas semiestruturadas.

A análise documental foi necessária para atender o objetivo específico: relacionar os sentidos atribuídos pelos docentes universitários sobre suas habilidades e práticas com o que propõem as políticas educacionais voltadas para a formação docente do ensino superior. Para isso, foram analisados dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2017a), documentos oficiais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições pesquisadas: Universidade do Estado da Bahia e Centro Universitário Faculdade Guanambi. Por meio do PDI traçamos o perfil das duas instituições lócus desta pesquisa. Com os dados obtidos do Censo do Ensino Superior (INEP, 2017a), fizemos o levantamento estatístico do número de docentes do Ensino Superior no Brasil, na Bahia e em Guanambi e outras especificidades relacionadas à formação e atuação desses profissionais.

Outro instrumento tão importante quanto os já selecionados foi o questionário, o qual trata-se de uma técnica viável e válida para ser usada em pesquisas que tenham cunho empírico e que trabalham com percepção, opinião dos sujeitos pesquisados. Gil (1999, p. 128) define questionário como "a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas, por escrito, às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.".

Em relação à pesquisa de caráter empírico, o questionário como instrumento de coleta de dados adequa-se à realidade, ao contexto, ao sujeito foco do objeto da investigação; propõe

inquerir sobre vários ângulos da realidade. Para Gil (1999), os temas propostos compreendem vários seguimentos: fatos, comportamentos passados, presente e futuro, sentimentos e outros.

Gil (1999, p. 128-129) sugere uma relação de motivos sobre a importância do questionário para coleta de dados:

> a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio.
> b) Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores.
> c) Garante o anonimato das respostas.
> d) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente.
> e) Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

A importância do questionário para a pesquisa é de grande relevância pela abrangência, flexibilidade, clareza e objetividade, possibilitando desvelar o objeto da pesquisa. O questionário nos possibilitou constatar o objetivo específico: identificar e compreender os sentidos que formam a visão do docente universitário sobre suas habilidades e práticas.

A entrevista é uma técnica de produção de dados muito utilizada no desenvolvimento da pesquisa de campo. A postura do pesquisador, o formato de registro e o ambiente criado são elementos determinantes para a obtenção das informações e verificação com os sujeitos da pesquisa sobre o tema proposto. A entrevista tem um caráter de convívio, diálogo, trato, que se alternam entre episódios objetivos e subjetivos na vivência humana, utiliza-se uma organização prévia que envolve precisão e confiabilidade (MINAYO, 2003).

Essa metodologia investigativa permite ao entrevistado recontar questões específicas vividas, utilizar sua experiência, organizar e expor os elementos os quais consideram importantes. Essa abordagem apresenta pontos relevantes para a pesquisa de campo por valorizar a experiência do entrevistado, o contexto vivido, sua argumentação situacional.

A realização das entrevistas semiestruturadas nos possibilitou conhecer os sentidos atribuídos por docentes universitários à sua prática no ensino superior, mediante diálogo sobre os modos de pensar e exercer a docência.

2.4 Procedimentos de produção e análise dos dados: itinerário de pesquisa

Itinerário significa descrição de viagem, caminho a seguir (BUENO, 2002), o qual descreveremos os caminhos percorridos na realização desta pesquisa.

O processo da entrada em campo teve início em dezembro de 2018, quando fizemos o contato com o Diretor do Departamento de Educação, *Campus* XII da Universidade do Estado da Bahia, e o Reitor do Centro Universitário Faculdade Guanambi, para explicitar os propósitos da investigação, fazer os acertos necessários para a entrada nas duas Instituições de Ensino Superior, para realizar a consulta documental e o acesso ao contato dos professores, principalmente o endereço eletrônico para entrar em contato com eles e agendar um encontro para uma conversa informal sobre a pesquisa. Feito isso, foram encaminhados para o e-mail dos/as docentes e/ou grupo de transmissão do WhatsApp, o convite para participar da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). De posse do aceite dos/as docentes convidados/as, encaminhamos por meio do programa *Google Forms* o questionário (Apêndice B) com questões objetivas, dividido em duas partes: a primeira sobre o tema "Dados de identificação e perfil profissional (32 perguntas)" e a segunda sobre o tema "Conhecimentos sobre a prática docente (38 perguntas)" para serem respondidas por eles/as.

Segundo Gil (1999), o questionário é um instrumento que interpreta o objetivo da pesquisa por meio de perguntas específicas. Os resultados do questionário forneceram dados importantes para realizar a descrição dos sujeitos da pesquisa e para analisar as suposições e questionamentos produzidos no transcorrer do trabalho.

O Departamento de Educação, *Campus* XII da Universidade do Estado da Bahia, situado em Guanambi, conta com 106 docentes, e o Centro Universitário Faculdade Guanambi, conta com 218 docentes[3]. Dessa forma, perfaz um total de 324 docentes, destes 127 sinalizaram que responderiam o questionário, no entanto, apenas 27 docentes responderam o questionário e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O questionário foi depositado no *Google Forms* e enviado aos docentes um link de acesso para que pudessem responder de forma online, oportunamente fora encaminhado o TCLE, podendo ser enviado com a assinatura digital. O tempo médio para responder foi estimado entre 10 a 15 minutos.

Antes de enviar o questionário aos docentes foi realizado em junho de 2019 um pré-teste com três docentes que se dispuseram participar. O objetivo foi verificar se o instrumento estava claro, compreensível e bem redigido para os sujeitos da pesquisa. Com base nas proposições feitas pelos/as professores/as, adequamos o questionário a partir do que foi sugerido. No final de julho e início de agosto de 2019 encaminhamos por e-mail para ser respondido pelos/as docentes que aceitaram colaborar com a pesquisa.

[3]Dados fornecidos pelo setor de Recursos Humanos das duas IES pesquisadas.

O atraso na produção de dados por meio dos questionários se deu em decorrência da greve na UNEB (9 de abril a 12 de junho de 2019) e das férias docente na UniFG (21 de junho a 21 de julho de 2019). O período de aplicação do questionário ocorreu de 22 de julho a 15 de agosto de 2019. Foram realizadas várias intervenções visando à adesão dos/as docentes, contudo, apenas 27 professores responderam o questionário. Após o encerramento, foi dado início a tabulação e análise dos dados obtidos.

O objetivo da análise de dados é descrever, interpretar e entender os dados coletados de maneira que estes venham a responder às questões formuladas no estudo. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo enquanto instrumento de averiguação e investigação dos conteúdos, é um conjunto de procedimentos que servem para descrever os conteúdos das mensagens.

Essa técnica analisa materiais, classifica em categorias que ajudam na compreensão do que está por trás dos discursos. A trajetória da análise de conteúdo ao longo da construção do seu conceito foi e é utilizada por várias fontes de dados, que buscam a clarificação do conteúdo da comunicação.

No que se refere à análise dos dados qualitativos coletados, serão enfocados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, segundo a autora, consiste em realizar a organização propriamente dita. Relaciona a escolha de documentos e objetivos da pesquisa e a elaboração de indicadores que documentem a interpretação final. Nessa fase pretendemos organizar o material por meio das respostas dos docentes universitários entrevistados, fazendo leituras dos sentidos e dos significados das mensagens apresentadas por eles.

Na segunda fase da análise de conteúdo faremos a exploração do material, um estudo adequado, orientado pelas hipóteses e pela teorização realizada. Serão utilizados procedimentos para a realização da descrição analítica, como sugere Bardin (2009), que são: a codificação, a classificação e a categorização.

Na fase de inferência e interpretação, procuramos nos orientar nos conteúdos que se manifestaram pelo estudo aprofundado dos dados dos documentos analisados e resultantes da coleta de dados. A especificação de categorias de análise foi embasada em significações de frases e palavras que esclarecem opiniões, posicionamentos e comportamentos, permitindo-nos novas elaborações de análises. O investigador, segundo Bardin (2009), pode propor inferências e interpretações mediante os objetivos previstos, ou elaborar novas proposições, de acordo com as novas dimensões que se apresentam.

A análise dos dados coletados deverá ser aprofundada na orientação das conclusões sobre a realidade investigada. O estabelecimento das relações necessárias entre os dados e as hipóteses levantadas pode apresentar confirmações ou rejeições das mesmas, sem, no entanto, comprometer sobremodo o processo de investigação, ao que pretendemos atentar especificamente durante todos os procedimentos investigatórios.

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informações que pode ser utilizada na interpretação de dados nas abordagens qualitativas, pois contribui para tornar os dados inteligíveis e para fazer emergir sentidos e significados.

A trajetória da pesquisa qualitativa leva à exposição fidedigna do resultado obtido pelas metodologias ensejadas, no percurso realizado, para se obter a comprovação científica da questão da investigação, por se tratar de uma pesquisa também de cunho empírico. Os instrumentos escolhidos proporcionam uma flexibilidade na orquestração dos dados levantados, também proporcionam uma liberdade ao pesquisador em expor sua criatividade, subjetividade, confrontar-se com novos saberes e fortalecer os existentes.

Para Minayo (2003), a interpretação e análise dos dados expõem o sentido impresso nos materiais escritos. Isso acontece por meio da assimilação do contexto no qual os dados estão inseridos, atendendo ao estilo da racionalidade.

Nesse sentido, o desenvolvimento desta investigação teve como finalidade analisar os sentidos atribuídos pelo docente universitário à sua prática no ensino superior. Para tal, recorremos ao diálogo com os sujeitos e apoio na literatura. Dessa forma, orientamos o trabalho nos seguintes princípios éticos: como forma de resguardar os sujeitos desta pesquisa, foram utilizados nomes fictícios indicados pelos/as entrevistados/as; as entrevistas foram realizadas conforme procedimentos previamente estabelecidos e informados aos sujeitos participantes; as expressões, comentários ou qualquer outra referência direta aos sujeitos de pesquisa foram usados com a autorização expressa deles/as; a gravação dos diálogos durante as entrevistas em gravador de voz ou celular, foi realizada com o aceite dos/as entrevistados/as; a participação dos sujeitos na pesquisa foi formalizada por meio de e-mail, carta convite, e posteriores termos definidos entre as partes. A desistência de participação na pesquisa, por parte dos sujeitos poderia ser feita a qualquer tempo.

O princípio ético norteador deste estudo reside no fato de que tudo o que se interpreta, avalia e relata acerca de um sujeito, quando da participação deles em estudos acadêmicos, deverá ser a eles devolvido. Portanto, após a defesa da dissertação, serão agendados com os sujeitos da pesquisa e demais interessados pela temática das IES pesquisadas, encontros para a devolução dos dados em forma de teoria.

2.5 Perfis de docentes universitários: traços pessoais e profissionais

Delinear o perfil de docentes universitários, objeto deste estudo, implicou identificar além de traços pessoais e profissionais, o lugar e as atividades que cada um ocupa em seus respectivos espaços de atuação profissional. Dentre os traços apresentados, priorizamos os que se referem à identificação pessoal, à participação em espaços de formação e atuação, à profissão exercida, aos motivos da entrada na docência no ensino superior, aos aspectos da formação inicial e continuada, à situação social e econômica, à escolaridade, à faixa etária, ao pertencimento religioso e étnico.

O Quadro 1, a seguir, traz uma síntese da formação inicial dos 27 docentes das duas IES[4] que responderam ao questionário.

Quadro 1 - Formação Inicial

CURSO	ANO	INSTITUIÇÃO
Arquitetura e Urbanismo	2006	Universidade Tiradentes
Bacharel Interdisciplinar em Humanidade	2012	Universidade Federal da Bahia
Biomedicina	1999	Universidade de Marília (São Paulo)
Biomedicina	2011	Centro Universitário Faculdade Guanambi
Biomedicina	2007	Universidade Tiradentes
Ciências Biológicas	2008	
Direito	2002	Universidade São Francisco
Educação Física	2000	Universidade Estadual de Montes Claros
Enfermagem	2009	Centro Universitário Faculdade Guanambi
Enfermagem	2013	Universidade do Estado da Bahia - *Campus* XII
Enfermagem	2009	Estácio de Sá

[4]Conforme mencionado anteriormente, a UNEB/DEDC/*Campus* XII, situada em Guanambi, conta com 106 docentes, e o Centro Universitário Faculdade Guanambi conta com 218 docentes, no entanto, apenas 27 deles responderam ao questionário, utilizado para traçar o perfil pessoal e profissional dos docentes universitários.

Engenharia Ambiental	2013	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Engenharia Sanitária e Ambiental	2014	Universidade Federal do Oeste da Bahia
Farmácia	2012	Faculdade de Saúde Ibituruna
Fisioterapia	2010	Faculdade de Tecnologia e Ciências
Fisioterapia	2007	Pontifícia Universidade Católica (Minas Gerais)
Jornalismo	2013	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Ciências Agrárias	2019	Universidade Federal da Paraíba
Licenciatura em Educação Física	1998	Faculdades Montenegro
Licenciatura em Pedagogia	2001	Universidade do Estado da Bahia – *Campus* XII
Medicina Veterinária	2007	Universidade Federal de Viçosa
Nutrição	2012	Universidade Federal da Bahia
Oceanografia	2009	Universidade Federal da Bahia
Pedagogia Letras	2001 2008	Universidade do Estado da Bahia – *Campus* XII Universidade do Estado da Bahia - *Campus* VI
Pedagogia	1996	Universidade do Estado da Bahia - *Campus* XII
Pedagogia Matemática	1998 2010	Universidade do Estado da Bahia – *Campus* XII Universidade do Estado da Bahia - *Campus* VI

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

São 27 docentes, contudo, 2 docentes cursaram 2 graduações, perfazendo um total de 28 cursos apresentados no Quadro 1, de formação inicial.

Neste quadro, percebemos que 20 docentes têm formação em bacharelado e 7 têm formação em licenciatura. Tanto os docentes que fizeram cursos de bacharelado quanto os que cursaram licenciatura não se sentem habilitados para exercerem à docência no ensino superior. Segundo eles, a aproximação com a docência universitária acontece quando conclui o curso e

enxergam no magistério a possibilidade de um emprego. Sem formação pedagógica buscam nos cursos de Especialização lato sensu em Docência do Ensino Superior uma qualificação para atuar na docência. Sobre isso, Pimenta (2008, p. 37) enfatiza que,

> na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até desconhecimento científico do que seja um processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

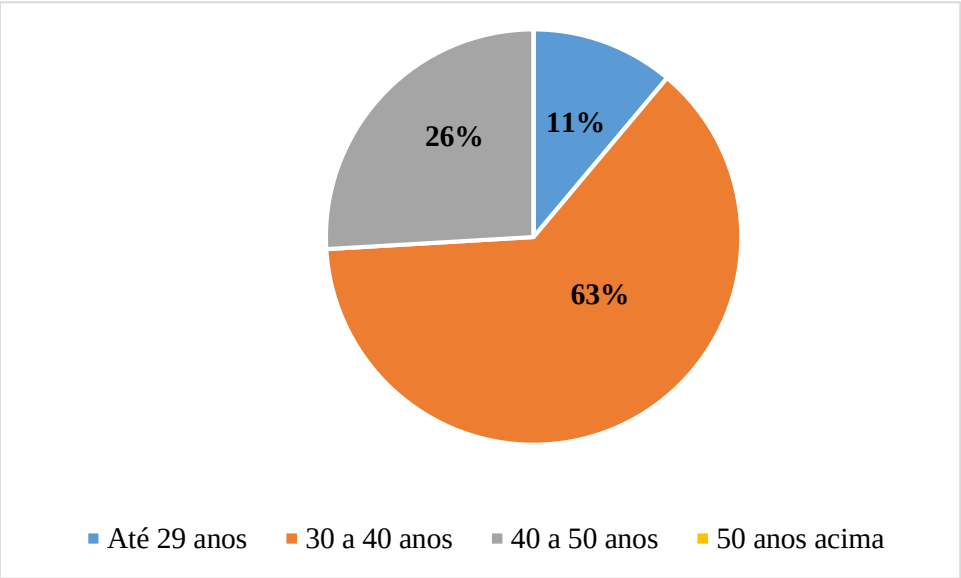
Independente da formação inicial e específica, da experiência docente e qualificação pedagógica, para o Ministério da Educação (BRASIL, 2006), o professor deve ser selecionado e admitido na docência do ensino superior pela sua titulação e área do conhecimento de atuação e não por ser qualificado para a docência.

A formação em bacharelado tem como objetivo a formação profissional para o mercado de trabalho (BRASIL, 2006), são raros os currículos que apresentam propostas de disciplinas que abordam questões didáticas pedagógicas. Assim, os bacharéis que adentram à docência utilizam-se das experiências adquiridas na condição de aluno, do convívio familiar e religioso, da participação em cursos de especialização para construir sua prática pedagógica. Desse modo, a formação ocorrerá concomitante ao desenvolvimento do exercício da docência na educação continuada.

A formação em licenciatura tem como objetivo formar o profissional para atuar na educação básica e não contempla o magistério do ensino superior, geralmente o que acontece é adaptação e transposição de práticas vivenciadas na condição de aluno para a condição de professor universitário. A vantagem do licenciado em relação ao bacharel é que os cursos de licenciaturas discutem o conhecimento científico e prático sobre o exercício da docência. O processo de formação acadêmica ocorre por meio da graduação, cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado), em média são mais de 10 anos de formação.

No Gráfico 1, observamos que 63% dos docentes estão entre 30 e 40 anos de idade, 26% estão entre 40 e 50 anos, 11% com menos de 29 anos. No decorrer da pesquisa não foi identificado nenhum docente na faixa etária acima de 50 anos. Percebemos que a maioria do corpo docente é relativamente jovem.

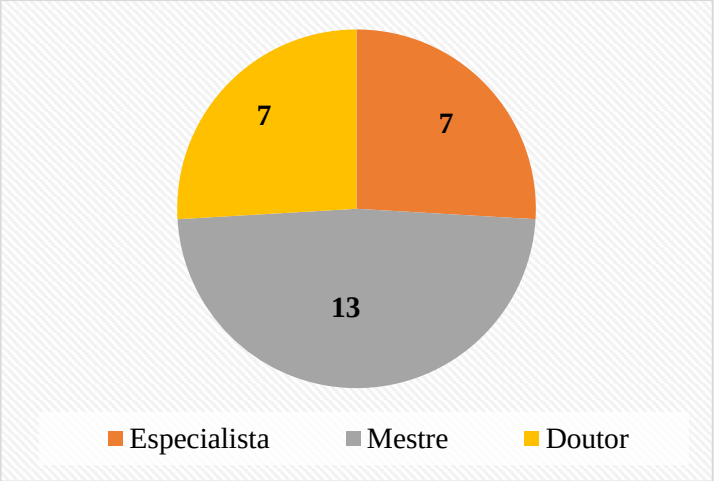
Gráfico 1 - Idade dos docentes



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

No Gráfico 2, observamos que a titulação máxima dos 27 docentes que responderam ao questionário corresponde a 48% com mestrado, 26% com doutorado e 26% com especialização. Devido às distâncias geográficas de Guanambi-BA às cidades que oferecem cursos de pós-graduação stricto sensu, muitos docentes ainda não fizeram mestrado e doutorado. Nesse caso, os licenciados e bacharéis impossibilitados de sair de Guanambi, porém interessados em atuar na docência universitária, assim que concluem a graduação optam pela especialização por ser a titulação mínima exigida pela legislação para entrar na docência no ensino superior. O acesso ao doutorado, por mais que se tenha democratizado a pós-graduação stricto sensu, continua difícil, por vários fatores, dentre eles, a distância geográfica, condições financeiras, poucas vagas e escassas bolsas de estudo.

Gráfico 2 - Titulação dos docentes



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, preconiza que a formação do docente para o ensino superior acontecerá em nível de pós-graduação, nos programas de mestrado e doutorado, neste caso, não é formação, mas um preparo, visto que a legislação não estabelece diretrizes específicas. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 40-41), essa Lei

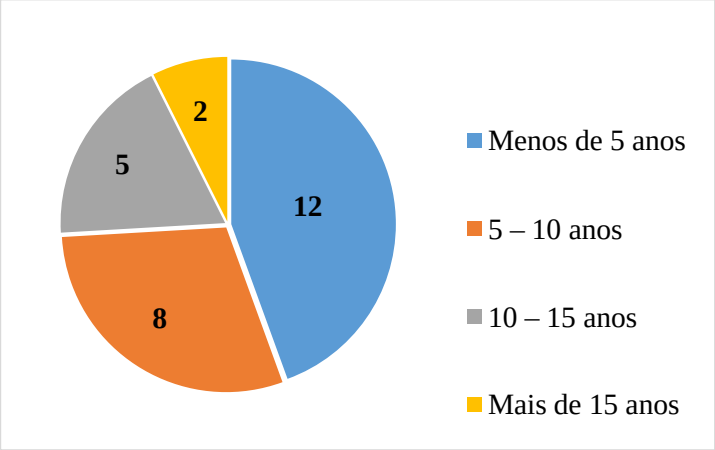
> não concebe à docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação stricto sensu. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente.

A formação docente para o ensino superior é algo indefinido, observando que as políticas públicas educacionais não definem nem esclarecem um procedimento para essa formação e tal preparo não considera a área de conhecimento.

> Quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino esta se encontra circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas”. Situa-se nesta disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência. (ANASTASIOU, 2005, p. 4, grifo da autora).

Além de cursar a disciplina Metodologia do Ensino Superior, os mestrandos e os doutorandos que não possuem experiência no ensino superior, em atividades referentes à docência na graduação, deverão fazer o Tirocínio Docente que é uma atividade curricular obrigatória. Esta atividade permite aos mestrandos e doutorandos o exercício da prática pedagógica universitária, supervisionada por um docente com titulação de doutor. O Tirocínio Docente deverá ser realizado em uma IES pública com o propósito de refletir sobre questões estruturantes da prática pedagógica e da formação de professores universitários, bem como analisar o cotidiano docente em cursos de graduação no âmbito de uma instituição pública de ensino superior. No entanto, a carga horária é insuficiente (apenas 60h) para discutir o que se propõe com a atividade curricular Tirocínio Docente.

Gráfico 3 - Tempo de atuação como docente de nível superior



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

No Gráfico 3, observamos que dos 27 professores que responderam ao questionário sobre o tempo de atuação na docência do ensino superior, 30% têm de 5 a 10 anos, 44% têm menos de 5 anos, 19% têm entre 10 e 15 anos e apenas 7% têm mais de 15 anos de atuação no ensino superior. Notamos que o maior percentual se refere aos professores com menos tempo na docência universitária. Inferimos que isso ocorreu por conta da expansão do ensino superior nos últimos anos na cidade de Guanambi, especificamente na UNEB/DEDC/*Campus* XII e na UniFG.

Para acompanhar essa democratização e atender às políticas vigentes e o cenário educacional, a então Presidenta da República, Dilma Rousseff, em 25 de junho de 2014, aprova a Lei nº 13.005 sobre o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Esse plano indica 20

metas e estratégias que orientam as diretrizes para a política educacional nos próximos 10 anos (BRASIL, 2014).

A elaboração do PNE foi realizada de maneira cooperativa com a participação de vários seguimentos sociais abordando uma visão humanizada e inclusiva para educação. Tinha como proposta ser uma política de Estado, articulada pela sociedade, foi uma conquista para a área da educação. O PNE está alicerçado em quatros eixos: a universalização da educação básica, a estruturação; a expansão do ensino superior; a promoção da igualdade e da diversidade e a valorização da carreira profissional da educação.

No eixo "Expansão do ensino superior", destacamos a meta 12 que trata do aumento da taxa de matrícula no ensino superior (BRASIL, 2014). Paralelo a isso, observamos em Guanambi nos últimos 10 anos um aumento de IES da rede privada, de novos cursos e de contratação de novos docentes. Com a expansão do ensino superior houve um aumento de postos de trabalho para a docência universitária e o ingresso na carreira do magistério superior que está atrelada à titulação e formação específica na área do conhecimento em que irá atuar.

Os Planos de Educação em níveis nacional (BRASIL, 2014), estadual (BAHIA, 2016) e municipal (GUANAMBI, 2015), analisados nesta pesquisa, foram elaborados observando o que está posto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e na Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Estes documentos sinalizam a necessidade da cooperação na educação entre as três esferas: federal, estadual e municipal, destacando aqui o ensino superior.

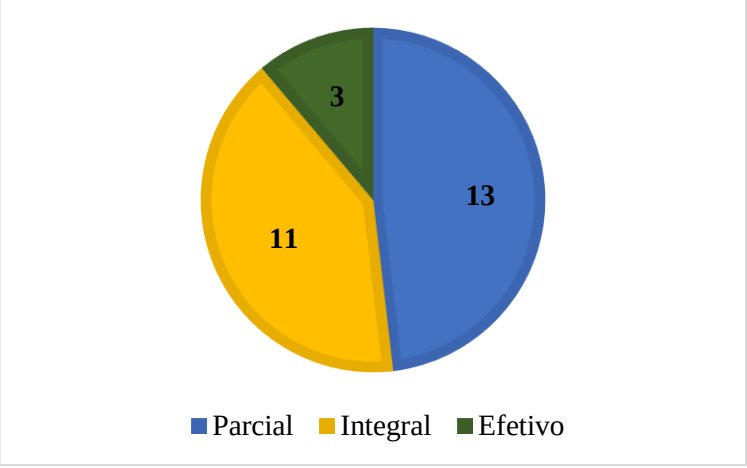
No dia 3 de dezembro de 2019, estivemos presente na 4ª Audiência pública de avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Guanambi, convocada pela coordenação desse Plano, pelo Conselho Municipal de Educação e pelo Fórum Municipal de Educação. No evento foram apresentadas as metas, destacando seus avanços ou não. No que se refere ao ensino superior, a comissão que representa o seguimento da Educação Superior apresentou as metas 16 e 17 que constam no PME de Guanambi (2015-2025), posteriormente fez alguns esclarecimentos e problematizações.

> Meta 16: Fomentar, em regime de colaboração com o Estado e a União, a entrada e permanência dos estudantes da rede pública do município em cursos superiores de modo a elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, a partir do primeiro ano de vigência deste plano.
> Meta 17: Elevar a qualidade da educação superior, dobrando, até 2017, o número de pesquisadores qualificados no município. (GUANAMBI, 2015, p. 158-159).

Por não ter sido possível acontecer em tempo hábil uma reunião com o representante do poder público municipal, o Senhor Prefeito da gestão 2017-2020, a comissão não teve condições de efetivar e concluir as estratégias almejadas para as metas citadas. Ficou constatado que não há um setor de registro estatístico que possa fornecer dados sobre o ensino superior na cidade. Contudo, a comissão, por iniciativa própria, iniciou um trabalho de pesquisa e registro sobre as demandas do ensino superior na cidade de Guanambi que estão em fase de levantamento de dados.

Sobre a contratação e o regime de trabalho de profissionais no ensino superior são regulamentados pelo MEC e norteado pelas diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), que indica o percentual do regime de trabalho. Atualmente, na iniciativa privada, o regime de trabalho parcial é o que mais atende às demandas da instituição. Conforme mostra o Gráfico 4, dos 27 professores que responderam ao questionário, 48% dos docentes trabalham em regime parcial; 41% se enquadram no regime integral e a maioria é doutor/a, docente-pesquisador/a que tem sua carga horária dividida entre sala de aula e a pesquisa. Os 11% de professores efetivos são vinculados a IES da rede pública. No decorrer da pesquisa não dialogamos com nenhum docente no regime de trabalho horista (IES privada) e substituto (IES pública).

Gráfico 4 - Condição de trabalho (carga horária)



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

O contrato de trabalho está ligado à quantidade de horas trabalhadas que são observadas pelo procedimento preconizado pelo MEC, que são eles: tempo integral, tempo parcial e horista. Segundo o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, art. 69, o regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição,

nele está incluído o tempo de pelo menos 20 horas semanais para estudos, pesquisas, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (BRASIL 2006). Para Pimenta e Anastasiou (2014), o contrato de tempo integral é utilizável para cumprimento das funções atribuídas de ensino, pesquisa e extensão, supondo que o tempo destinado a essas atividades é maior.

No que se refere ao tempo parcial, a legislação, Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, explicita que no regime de trabalho parcial, o docente é contratado para atuar 12 horas ou mais semanais na mesma instituição, reservando pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes (BRASIL, 2006). Em relação ao docente horista, ele é contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independente da carga horária contratada, ou que não se enquadre nos outros regimes de trabalhos acima definidos (BRASIL, 2006).

Para Pimenta e Anastasiou (2014), o contrato horista é um contrato pontual para realizar uma determinada carga horária/aula, dentro de um determinado tempo, sem adicionais por planejamento ou atividades extraclasse. Essa modalidade se espelha na contratação temporária. Segundo as autoras, essas condições são precárias e compromete o trabalho e a segurança do docente.

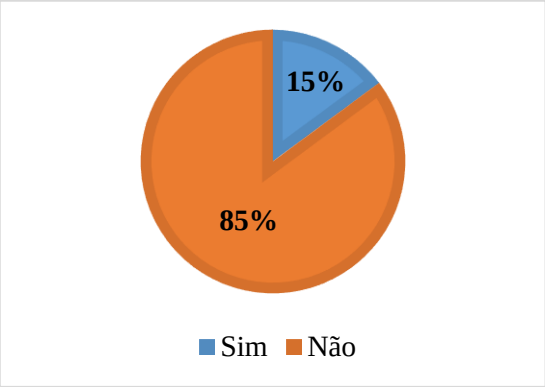
A formação pedagógica do docente no ensino superior é elemento de muitas pesquisas (CUNHA, 2007; GUATHIER, 2006; TARDIF, 2002, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; e outros). As exigências para o exercício da profissão docente são restritas ao conhecimento científico da disciplina e formação de pesquisador. O conhecimento que envolve a postura do docente nos aspectos epistemológico, prático, pedagógico e burocrático é uma exigência ambígua ou não existente.

A LDB 9.394/96 não dispõe sobre a formação pedagógica para exercer a docência no ensino superior. Geralmente, a formação docente para atuar no ensino superior acontece por meio da educação continuada que ocorre após o ingresso na área e o enfrentamento dos desafios iniciais com os quais se deparam no cotidiano da sala de aula.

No Gráfico 5 observamos que dos 27 professores que responderam ao questionário, 85% não possuem formação pedagógica específica para atuar no ensino superior. Apenas 15% disseram que possui. Já no Gráfico 6, notamos que a predominância dos professores é de bacharéis (67%); em relação à formação em licenciatura temos 33%. Os cursos de licenciatura possibilitam aos estudantes uma interação com o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, quando se tornam docentes no ensino superior, apesar dos desafios e lacunas na

formação, os licenciados têm mais possibilidades de compreender e organizar a prática docente no ensino superior.

Gráfico 5 - Possui formação pedagógica específica?



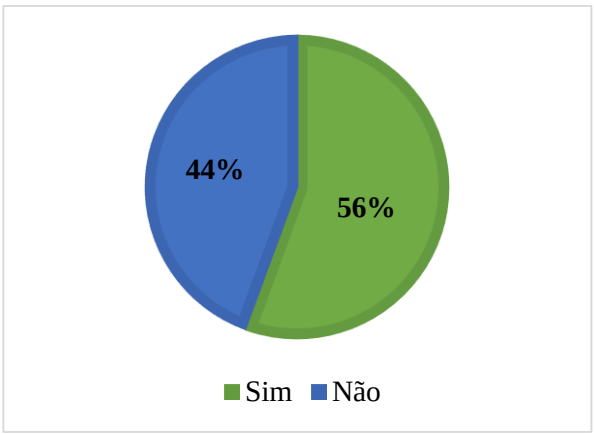
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

Gráfico 6 - Possui licenciatura?

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

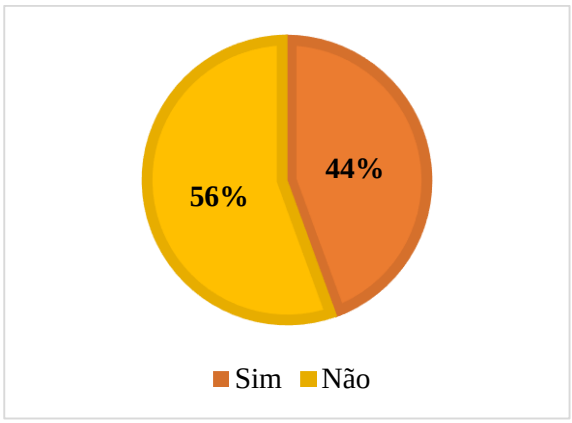
Ao observamos o gráfico 7 e identificar que mais da metade (56%) dos 27 professores que responderam ao questionário participam de grupo de pesquisa, nos faz presumir que a titulação de “mestre” e “doutor” já impulsiona esse professor para área da pesquisa, devido à experiência na pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 7 - Participa de algum grupo de pesquisa?



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

Gráfico 8 - Além da profissão docente exerce outra atividade?



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

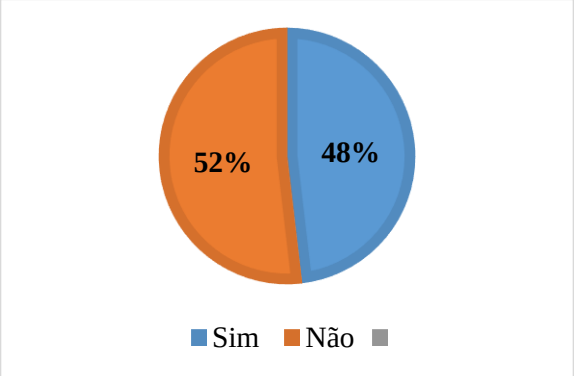
Sobre a pesquisa, o ensino e a extensão, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9.394/96, no art. 52, preconiza:

> Art. 52 - As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:
> I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
> II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
> III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Para atender às exigências do Sinaes, é necessário que as IES, por meio de seus docentes, além do ensino e da extensão, priorizem também a pesquisa, pois dentro dos pontos de avaliação está a pesquisa e os resultados desta como meta prioritária. Os 44% que não participam de atividades de pesquisas estão associados à condição de trabalho docente, como horista.

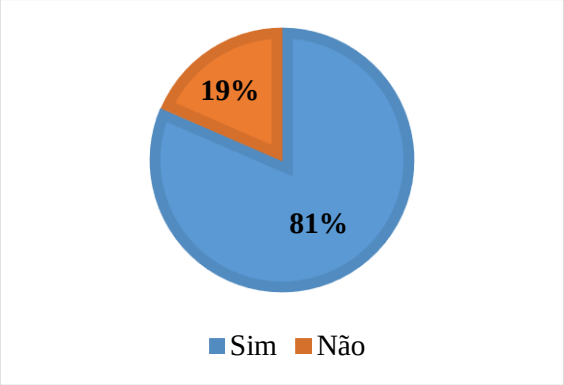
Segundo o censo do ensino superior (INEP, 2017a), o número de docentes no Brasil é de 392.036.000, contudo, a falta de uma política pública norteadora da valorização e formação do docente do ensino superior provoca sentimento de frustração, falta de incentivo e motivação para realizar as tarefas que a profissão demanda, baixos salários, sobrecargas de trabalho, precarização do trabalho docente, falta de identidade docente e investimento na carreira. Dos 27 professores que responderam ao questionário, 44% além da docência exercem outra profissão para complementar a renda, alguns consideram a docência como um "bico". No entanto, 56% dos 27 professores não exercem outra atividade que esteja ligada a forma de contratação. Como já mencionamos, o regime de trabalho e a forma de contratação contribuem para o professor planejar sua carreira e formação docente.

Gráfico 9 - Já participou de curso de formação continuada sobre docência no ensino superior?



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

Gráfico 10 - No início do exercício da docência no ensino superior recebeu orientações didáticas pedagógicas?



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

O Gráfico 9 ilustra que dos 27 professores que responderam ao questionário, 52% nunca participaram de formação continuada sobre docência no ensino superior. Esse dado confirma o que dizem Pimenta e Anastasiou (2014), que a entrada na docência está mais ligada ao conhecimento específico da disciplina do que a formação profissional da docência. Os 48% dos professores que fizeram curso de formação continuada para atuar na docência ressaltaram a necessidade de uma formação pedagógica para melhor compreender a prática pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem, especificamente no ensino superior.

O Gráfico 10 revela que 81% dos 27 professores receberam orientações didáticas pedagógicas no início do exercício da docência. Tanto a UNEB/DEDC/*Campus* XII, por meio do Núcleo de Apoio e Acompanhamento Pedagógico (NAAP), quanto a UniFG, através do Centro Pedagógico e Psicopedagógico (CPP) têm se preocupado em dar um suporte e orientações aos professores novatos, promovendo encontros formativos e seminários temáticos para discutir legislação, currículo, prática pedagógica e metodologias no ensino superior, a interação do docente com o universo da docência, discussões sobre ensino, pesquisa e extensão, e outras demandas emergentes. As duas IES lócus desta pesquisa realizam encontros formativos semestrais com todos/as docentes para discutir a formação e atuação do docente no ensino superior.

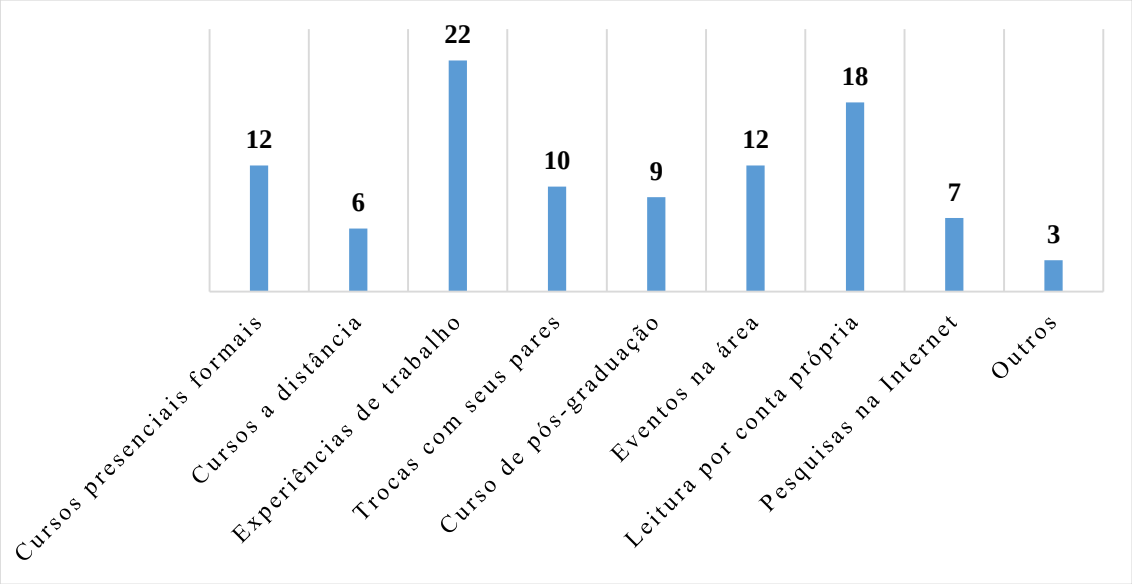
Ser docente no ensino superior requer abertura ao novo e disposição para novas aprendizagens pedagógicas e de conhecimento geral. A sociedade do conhecimento, da tecnologia, da ciência e da inovação exige uma postura crítica, reflexiva, atuante e

comprometida do docente com a produção e circularidade do saber em diferentes espaços e meios. Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 259) pontuam:

> O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no Ensino Superior.

As autoras ratificam a necessidade da educação continuada no ensino superior, baseada na falta da formação prévia para adentrar à docência, contudo, isso envolve políticas públicas educacionais e institucionais que requerem valorização e remuneração docente, organização e apoio aos Núcleos de Acompanhamento Pedagógico, organização do tempo e dos espaços para garantir um bom exercício da docência universitária.

Gráfico 11- Contribuições para o desenvolvimento do trabalho docente



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

O Gráfico 11 revela que os saberes da experiência (TARDIF, 2002), os investimentos pessoais de estudo por meio da disciplina acadêmica (FREIRE, 1996) e a interação entre os colegas por meio da socialização de experiências, os formam e qualificam como professores universitários. Nesse contexto, ao indagar sobre a identidade do professor, especialmente universitário, Benedito (1995 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 36) no tocante ao aspecto da sua formação, percebe-se que existe um processo autodidata no exercício da profissão:

> O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata. Neste processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Infelizmente, muitos professores experimentam várias técnicas e a sua prática vai se constituindo a partir de "tentativas de erro e acerto", de improviso e de espontaneismo. Essas atitudes não planejadas descaracterizam a docência enquanto profissão e dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Para Tardif (2002, p. 39), o professor universitário "é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos, às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos". Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2014) defendem a necessidade de uma formação pedagógica inicial para os profissionais que desejam exercer a docência universitária e uma formação continuada para os que já estão em exercício da função.

Para Rios (2009), quando um docente do ensino superior fala: *"Não me venhas com pedagogias"*, sua crença é "quem sabe, sabe ensinar". Assim, a formação específica e o saber científico capacitam para docência, contudo, o dia a dia da prática docente não sustenta essa maneira de pensar.

Quadro 2 - Conhecimentos sobre a prática docente

INDAGANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA	RESULTADO
Você faz autoavaliação em relação a sua atuação enquanto docente no ensino superior?	Sim (93%)
Na IES em que você atua existe algum instrumento de avaliação da prática de ensino?	Sim (78%)
Na Instituição em que você trabalha tem algum setor para orientações pedagógicas?	Sim (96%)
A Instituição na qual trabalha promove eventos de cunho pedagógico? (Formação continuada, encontros, seminários, etc.).	Sim (100%)
Você realiza o planejamento do semestre?	Sim (100%)
Você prepara as aulas semanalmente?	Sim (96%)
Antes de iniciar as aulas, você estuda e separa metodologias pedagógicas para utilizar no semestre?	Sim (85%)
Você utiliza dados de projetos de extensão e de pesquisa para preparar sua aula?	Sim (85%)
Nos últimos 2 anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional?	Sim (89%)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

No Quadro 2 observamos as percepções e as ações dos docentes sobre a prática pedagógica que realizam e a busca para aprimorar o trabalho docente. Destacam o esforço e a preocupação das IES onde trabalham em relação ao desenvolvimento de formação continuada. Confirmam a existência de instrumento de avaliação da prática de ensino e as orientações pedagógicas para professores iniciantes. No entanto, enfatizam e lamentam que nem todos/as docentes aproveitam e reconhecem a necessidade da formação continuada e das orientações pedagógicas.

Quadro 3 - Sentidos e significados sobre a prática docente

NA CONDIÇÃO DE DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR QUE SENTIDO E SIGNIFICADO VOCÊ ATRIBUI ÀS DEMANDAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA?	RESULTADOS
Aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.	Muito importante (89%)
Cursos de formação específica para professores.	Muito importante (78%)
Ter conhecimento da prática docente.	Muito importante (81%)
Ter capacidade de refletir sobre a prática profissional e sobre a prática docente.	Muito importante (78%)
Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.	Muito importante (74%)
Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência.	Muito importante (63%)
Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional.	Muito importante (74%)
Saber transmitir conhecimentos, preocupando-se com a formação profissional do aluno.	Muito importante (89%)
Saber apresentar o conhecimento de forma didática.	Muito importante (92%)
Saber transformar informações acadêmicas em conhecimentos da vivência cotidiana.	Muito importante (81%)
Inovar e contextualizar metodologias didáticas no ensino.	Muito importante (78%)
Partilhar o trabalho como professor(a) com os seus pares, sejam eles do próprio curso ou de outros cursos.	Muito importante (48%)
Estudar metodologias pedagógicas para melhorar a sua prática.	Muito importante (74%)
Entender que a prática docente vai além de ministrar o conhecimento específico da disciplina.	Muito importante (81%)
A relação interpessoal e o processo ensino-aprendizagem.	Muito importante (89%)
A educação como ato político.	Muito importante (63%)
A rigorosidade metódica no processo ensino-aprendizagem na docência do ensino superior.	Muito importante (22%)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

A docência do ensino superior requer conhecimento específico sobre a área de atuação, sobre fundamentos didático-pedagógicos do processo ensino-aprendizagem, saberes das

experiências, saberes sociais, saberes burocráticos. Essa formação é de suma importância para subsidiar a prática docente.

Para ensinar é necessário habilidades que possibilitem a percepção da prática para promover mudanças e inovações no cotidiano da sala de aula visando que o docente entenda o contexto em que ensina, para quem ensina e seu papel neste processo de ensino-aprendizagem.

Na condição de docente do ensino superior, a maioria dos 27 professores que responderam ao questionário reconhece as demandas da prática pedagógica e atribuem sentidos e significados importantes à docência universitária. Em relação ao conhecimento sobre a prática docente, destacam a importância da formação pedagógica, a necessidade de compartilhar o trabalho com os pares, o valor da educação como um ato político e a rigorosidade metódica. Posto isso, nos reportamos a Freire (1996, p. 37) quando afirma que "a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético".

Freire (1996) apresenta no livro *Pedagogia da Autonomia*, os saberes necessários à pratica educativa. Ao conversar com os docentes das IES onde realizamos a pesquisa, eles sinalizam alguns desses saberes, dentre eles destacam que ensinar exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Quadro 4 - Aspectos da prática em sala de aula

CONSIDERANDO A PRÁTICA EM SALA DE AULA	RESULTADOS
Incentivo os alunos a melhorar.	Frequentemente (100%)
Estou disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos.	Frequentemente (93%)
Dou oportunidade para os alunos manifestarem suas opiniões nas aulas.	Frequentemente (93%)
Relaciono-me bem com todos os alunos.	Frequentemente (93%)
Continuo a explicar até que todos entendam a matéria.	Frequentemente 83%
Mostro interesse pelo aprendizado de todos os alunos.	Frequentemente 96%
Organizo bem a apresentação das matérias.	Frequentemente 96%
Realizo uma avaliação justa.	Frequentemente 85%
Vario a maneira de apresentar/expor as matérias.	Frequentemente 96%
Organizo passeios, projetos, jogos ou outras atividades.	Algumas vezes 74%
Corrijo os exercícios e as atividades que recomendo.	Frequentemente 85%
Utilizo diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades.	Frequentemente 81%
Procuro identificar o interesse dos alunos.	Frequentemente 85%
Demonstro domínio das disciplinas que ensino.	Frequentemente 96%
Procuro acompanhar as tarefas passadas extraclasse.	Frequentemente 70%
Escuto com atenção as intervenções dos alunos.	Frequentemente 93%
Tenho disponibilidade para atender os alunos, respeitosa e amistosamente, fora de sala de aula.	Frequentemente 78%
Tenho senso de humor em sala de aula.	Frequentemente 74%

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados do questionário

O ensino superior está baseado no tripé pesquisa, ensino e extensão. O ensino se dá na interação docente e discente, no espaço da sala de aula, no diálogo, na reflexão e na troca oportunizada pelas práticas de ensino, pesquisa e extensão.

A síntese das respostas dos 27 professores que responderam ao questionário, ilustradas no Quadro 4 denotam uma relação amistosa e de respeito entre docente e discente, atitude que provoca uma aprendizagem equilibrada e adequada, em que tanto o docente como o discente saem ganhando no exercício da sua função. O espaço da sala de aula é constituído de convivências, de diversidades e de trajetórias de vida constituídas em um contexto social, político, econômico, religioso, cultural e afetivo, impregnado de significados e sentidos. Todas essas especificidades estão presentes na prática pedagógica ao ensinar e aprender, aprender e ensinar em uma relação dialógica.

Para alguns professores das IES onde realizamos a pesquisa, as características do cotidiano da sala de aula, às vezes, incertas, heterogêneas, singulares; marcadas de situações problemáticas variadas e difusas, que resultam do cruzamento de causas diversas e exigem respostas rápidas e acertadas, indagam a Pedagogia e a prática docente. Segundo eles, os desafios são inúmeros e não existe um manual de Didática que garanta a "certeza do que dá certo", que dê "a solução para o ensino".

Nesse contexto, em alguns momentos ocorrem à imprevisibilidade da prática docente no que se refere à necessidade de fazer adaptações para administrar incertezas, prática de ensino oscila entre rotina e a improvisação, múltiplas possibilidades de respostas pelos docentes, devido a diversos fatores que interagem entre si, como: afetividade, valores, diferenças, sensibilidade, intuição, subjetividade, estado emocional momentâneo, preparação para a aula, características de cada aluno ou turma.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Observando a trajetória da humanidade, a partir da necessidade intrínseca do ser humano, de ser sociável, de viver em grupo, percebemos que a educação, mesmo na condição informal, fez-se necessária para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A educação norteia a convivência entre os homens, regula as relações humanas, favorece o acesso ao conhecimento e o seu compartilhamento, portanto, não é possível conceber a evolução de um povo sem que através de seu processo de formação e conquista não esteja imbuída a educação – instrumento de crescimento humano, político, social, cultural, espiritual, econômico, científico e tecnológico, uma mola propulsora, que conduz à ascensão de qualquer sociedade.

No período colonial, surgem os primeiros relatos da educação superior no Brasil, por meio da formação religiosa dos padres ligados à igreja Católica, contudo, somente em 1808, com a chegada da família real portuguesa, surgem as primeiras escolas formais de ensino superior no Brasil. Em comparação com outros países também da América Latina, esse acontecimento surgiu tardiamente, 500 anos depois que nesses outros países que, na época, já possuíam até mesmo várias universidades instaladas.

Sobre isso, Rossato (2005) afirma que muitos países da América Latina, no período anterior ao final do século XVIII, tinham em média 19 universidades e no século XIX, chegou a mais de 30 instituições espalhadas por vários países com exceção do Brasil. O padrão espelhado era europeu, destacando-se o francês, pela falta de relação entre a formação profissional e a pesquisa; contudo, esse modelo foi cedendo espaço para o modelo americano que passou a influenciar as universidades da América Latina.

O processo de colonização brasileira tardou o surgimento do ensino superior nas universidades públicas, haja vista, as burocracias impostas pela corte portuguesa para implementar ações desse nível. Segundo Cunha (1986), um século após a independência, surgem as universidades brasileiras, por meio de lutas, reinvindicações de grupos de pessoas que viam na educação a possibilidade da estruturação do país.

Posto isso, compreendemos a necessidade de conhecer o contexto histórico do surgimento do ensino superior no Brasil e seu desenvolvimento. Assim, poderemos identificar as perspectivas que embasaram sua organização e fundamentação, o que nos possibilitam entender os pressupostos da crise que se instalou no ensino superior na atualidade.

3.1 Ensino superior no Brasil, na Bahia e em Guanambi: aspectos históricos e legais

Pretendemos expor, neste item, a origem e expansão do ensino superior no Brasil, no Estado da Bahia e no município de Guanambi, destacando o atendimento, o acesso e a caracterização das IES e a caracterização dos docentes.

3.1.1. Ensino superior no Brasil

A partir de 1808, a Família Real Portuguesa evade de Portugal a fim de escapar do exército de Napoleão Bonaparte e chega às terras brasileiras, onde se instalou por cerca de 15 anos. A partir de então, foram fundadas as Escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador, a atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia; no Rio de Janeiro, hoje a Faculdade de Medicina da UFRJ (SAMPAIO, 1991).

O acesso ao ensino superior era difícil, cabendo aos aspirantes se dirigirem à Europa. Segundo a autora, a abertura desses espaços educacionais visava à profissionalização da mão de obra para servir a família real "elite portuguesa". A escolarização era destinada somente à elite colonial e buscava promover o crescimento político, econômico e social da colônia, agora, sede da Família Real, portanto, os menos abastados não tinham acesso ao ensino superior (SAMPAIO, 1991).

Assim, surge o ensino superior, de forma isolada, com organização estrutural e funcional independentes, não apresentando um padrão "nacional" para esse nível de ensino, contudo, traziam consigo a natureza profissionalizante para atender uma demanda política da época, sob o controle do Estado (SAMPAIO, 1991). O modelo de ensino adotado misturou o pragmatismo da reforma pombalina em Portugal com o modelo napoleônico que tinha separado o ensino e a pesquisa científica.

Até a Proclamação da República, o crescimento foi vagaroso, as instituições eram isoladas, o acesso era destinado à classe alta, o ensino era tradicional com características da educação francesa. Os oficiais, líderes políticos que proclamaram a Primeira República (1889 -1930) eram influenciados pelo positivismo, enxergavam a Universidade como instituição medieval, anacrônica, que não atendia aos anseios do Novo Mundo, assim, sua criação foi tardia no Brasil em comparação aos demais países da América Latina (SAMPAIO, 1991).

Os espaços criados para o ensino superior, em 1808, foram conservados até 1934, com o seguinte padrão: foco na formação liberal tradicional para os profissionais dos cursos de medicina, direito e engenharias (SAMPAIO, 1991). Entende-se, portanto, que o Estado era

controlador, pois definia a criação das instituições e tudo que as envolvia: objetivos, o *curriculum* e os programas em si (SAMPAIO, 1991).

Havia a divisão do ensino superior nos estabelecimentos criados, cada instituição era uma em si mesmo, tinha um caráter elitista, alheia às reais necessidades da população brasileira, não tinha abertura para o desenvolvimento da ciência e tecnologia (FÁVERO, 1980).

O controle era mantido pelo Estado desde a escolha e acompanhamento dos dirigentes aos critérios estabelecidos, estes, por sua vez, apresentavam cunho político na seleção dos acadêmicos e nomeação de docentes para o exercício da sua função (ADORNO; HORKHEIMER, 1988).

Dentro desse contexto, o processo de criação do ensino superior desvaloriza os critérios acadêmicos em detrimento dos políticos, com captação de pessoal não qualificado; interesses políticos, favoritismo; diferenciações na remuneração e na falta de critério para o exercício da função (SAMPAIO, 1991). O ensino superior no Brasil, além de chegar tardiamente, sua criação atende interesses elitistas, de cunho político, sem planejamento, sem proposta educacional, visando à população.

O padrão de ensino adotado manteve-se até o século XIX, período que começou a ser observada a formação tecnológica. Acontecimentos de suma importância no período histórico provocaram rupturas entre o Estado e o formato proposto para o ensino superior. Para Sampaio (1991), esses períodos provocaram mudanças no sistema da educação superior em seus 200 anos de criação. Contudo, a ênfase na formação do docente era efêmera e descontextualizada com a realidade vigente.

Em síntese, destacamos alguns fatores históricos que marcaram as mudanças no ensino superior: a vinda da Família Real Portuguesa promoveu o surgimento do ensino superior no Brasil, ainda que, com fins profissionalizantes, para servir a corte portuguesa; na Nova República, tem-se a nova constituição que direciona o ensino superior rompendo com o domínio centralizador do poder do Estado, abrindo-se para o ensino privado; nas décadas de 1930 e 1940, surgem as Universidades Federais e Estaduais, sendo que a proposta é uma por Estado; na Era Vargas surge a reforma do ensino, com ênfase universitária; a reforma universitária, Lei nº 5540/68, é aprovada em 1968 e propõe mudanças; com a mudança do regime da Ditadura para o regime democrático, novas perspectivas surgem para o ensino superior (SAMPAIO, 1991).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, surge à redemocratização nos vários seguimentos da sociedade, destacaremos aqui a do ensino superior.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), garante o acesso ao ensino superior que passa a expandir a oferta de serviço. A imposição de uma sociedade tecnológica, do surgimento de novas profissões, a necessidade de mão de obra com formação em nível superior provoca o crescimento de Instituições de Ensino Superior, principalmente no campo privado. Nesse contexto, surgem também as políticas afirmativas que garantem o acesso da população discriminada (negra, pessoas com deficiência, grupos minoritários) ao ensino superior.

Ainda com essas mudanças, continua predominando o modelo napoleônico no crescimento organizacional e de acesso a essa etapa da educação. Na década de 1990, continuam as mudanças ligadas à expansão, fortalecida pela estrutura privada. A LDB 9.394/96 propõe inovações ao ensino superior. Nesse período, a organização do ensino superior sofre alterações do modelo napoleônico para o modelo anglo-saxônico, na versão norte-americana.

O modelo napoleônico-francês foi criado na França em 1806, período da criação da Universidade Imperial. Este modelo de educação caracterizava-se por serem instituições isoladas, com objetivo de formação profissionalizante para suprir a carência da mão de obra especializada para servir a corte portuguesa. No modelo napoleônico, a educação estava a serviço do Império, produzindo a formação de indivíduos para o exercício da profissão necessária para a manutenção do poder imperial. Em relação ao ensino e aprendizagem, as práticas se assemelhavam ao modelo de educação jesuítico em que o professor era detentor do saber e o aluno apenas um receptor passivo, utilizava a metodologia da memorização e repetição. Isso é o que Paulo Freire chamou de Educação Bancária (ROSSATO, 2005). O modelo anglo-saxônico visava à educação integral, formação de especialistas para atender o mercado de trabalho, as empresas e o Estado (MAGALHÃES, 2009).

O modelo alemão ou modelo humboldtiano surge com a organização da Universidade de Berlim em 1808, baseada nos princípios criados por Humbolt, no texto de sua autoria, intitulado "Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim". O ensino-aprendizagem neste modelo acontece com a parceria docente e discente que, juntos, apropriam-se do conhecimento. Desse modo, observa-se a provisoriedade do momento vivido pelo aluno, o docente não é detentor do saber. A pesquisa, o ensino e a interdisciplinaridade é a base da formação por ser um exercício intelectual que provoca a consciência crítica.

Segundo Paula (2009), o modelo norte-americano associou ensino, pesquisa e serviços, moldados a forma empresarial, atendendo aos setores produtivos da sociedade e Estado, formando especialistas, realizando pesquisas utilitaristas, ampliando o conhecimento tecnológico e sua aplicação. Essa concepção ficou expressa na Reforma Universitária (Lei

5.540/68). Para Pimenta e Anastasiou (2014), alguns modelos como o europeu, jesuítico, francês e o alemão, estiveram presentes na história da educação superior e nas universidades e ainda estão até hoje.

Segundo Fausto (1995), Koifman (2002) e Furtado (2007), ao todo, o Brasil teve quatro formas de governo: República Velha (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); República Populista (1946-1964); Ditadura Militar (1964-1985); Nova República Democrática (1985 até os tempos atuais). Cada presidente desenvolve seu plano de governo, plataforma de gestão, cada período interviu na educação superior. Assim, a educação tem sido pensada por cada gestor e não por uma política do Estado de maneira contínua. Inevitavelmente, as mudanças administrativas que acontecem com certa frequência nos poderes legislativo, executivo e judiciário interferem no processo de desenvolvimento e consolidação das IES, principalmente as da rede pública. Desse modo, entende-se que na trajetória histórica do ensino superior é perceptível uma preocupação com a formação do docente universitário, com a precarização e desvalorização do trabalho docente e com falta de identidade docente.

Ao analisarmos a trajetória da criação do ensino superior no Brasil, percebe-se a falta de planejamento com grandes esforços na criação de diretrizes de cunho puramente político a fim de atender ao interesse do Estado. A expansão e as estruturas causavam limitações no atendimento pleno da população. As leis criadas atendiam aos interesses da época de sua criação, deixando lacunas no desenvolvimento do ensino superior, limitando a sua abrangência na oferta em servir a população como meio para construção de uma sociedade mais justa, valorativa.

Na atualidade, a educação superior abrange um número expressivo de instituições públicas e privadas. Segundo a LDB 9.394/96, os Decretos nº 3860/01 e nº 2406/1997 e o Parecer CP nº 53/1999, as Instituições são divididas em: Universidades e Universidades Especializadas, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades isoladas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Institutos Superiores de Educação, Centros de Educação Tecnológica. Os níveis de ensino são: graduação, pós-graduação *stricto sensu*, *lato sensu* e tecnólogos.

As leis de normatização abarcam a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) e vários decretos, portarias e regulamentos adicionais. Os sistemas de avaliação das IES e do Sistema de Ensino fazem parte do Sinaes que regula a oferta de serviço dos cursos de graduação e ainda orienta as medidas educacionais a serem tomadas. Para se chegar à situação atual do funcionamento, organização, estrutura física, administrativa e acadêmica, um caminho foi percorrido na elaboração de leis que foram marcos históricos.

Destacam-se entre elas: Reforma Universitária Lei nº 5.540/68, a LDB 9.394/96 e o PNE (2001-2010). Ressalta-se que o Plano Nacional de Educação, desde que foi sancionado, sofreu alterações nas datas estabelecidas para execução, assim temos o PNE: 2001 a 2010; 2014 a 2024. Essas mudanças de datas estão atreladas ao processo de deferimento do poder público para sua implantação e desenvolvimento em relação à morosidade e modificações no próprio PNE.

Salientamos que no período de 2011 a 2014, o Brasil ficou sem a efetivação do PNE, neste período ficou em vigor o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do então ministro da educação Fernando Haddad (PT)[5]. Os eixos principais do PDE foram educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento. Para Saviani (2009a, p. 5), esse plano

> aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC [...] trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e financiamento.

O PDE foi lançado em conjunto com o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação", instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 (SOUZA, 2014; SAVIANI, 2009a). Para os autores, suas ações buscavam indicar e propor soluções para os problemas que estavam ligados diretamente a educação brasileira. Fazia parte da proposta prevenir a educação em relação aos problemas sociais que poderiam interferir no processo de ensino-aprendizagem. As ações eram realizadas em conjunto com o governo federal, os estados e os municípios.

Os princípios para educação superior proposta pelo PDE, são semelhantes às metas criadas pelo PNE para este seguimento da educação: a expansão da oferta de vagas; inclusão social pela via da educação; a ordenação territorial, ou seja, o ensino superior deveria ser acessível as regiões longínquas do país.

Todas as propostas educacionais brasileiras como PNE, PDE e outras são marcadas por uma política de continuidade e ruptura, ora um modelo de gestão, ora outro modelo, que são contraditórios e influenciados por tensões.

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 5.540/68 que regulamenta a Reforma Universitária. Os pressupostos do modelo norte-americano estavam expressos nela, através das

[5]Para saber mais, ver Souza (2014).

estruturas criadas para nortear o ensino superior e o acesso a ele: o vestibular classificatório; sistema de créditos; as cátedras substituídas por departamentos, com sistema rotativo de liderança. Para Cunha (2006), o ensino superior passa a ser ofertado em instituição pública e privada, considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão. Para isso, os espaços devem ser autônomos nos aspectos: didático, científico, disciplinar, financeiro e administrativo.

A reforma universitária determina a inseparabilidade do ensino, pesquisa e extensão, estabelece critérios à docência como o regime de tempo integral para docência e cria o regime de Dedicação Exclusiva (DE), a valorização da titulação e da profissionalização. Ressaltamos que a Lei nº 5.540/68 foi elaborada a partir da realidade e das demandas das Instituições Federais de Ensino Superior, contudo, as IES Estaduais e também as da Rede Privada buscaram se adaptar as proposições da legislação vigente.

A educação superior no Brasil abarca, hoje, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*. As Leis que regem esse amplo sistema se encontram formalizadas na Constituição Federal de 1988, bem como na LDB 9.394/96, acrescida de um conjunto amplo de Decretos, Regulamentos e Portarias complementares.

O modelo que as Instituições de Ensino Superior devem obedecer está impresso na LDB 9.394/1996, que propõe mudanças e novas propostas no Sistema de Ensino Superior, na área administrativa. Em relação às questões acadêmicas, segundo Cavalcante (2000), foi também contemplada por decretos como nº 2.406/97 e 3.860/01.

> A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, apresenta-se como uma reordenação do sistema educacional por inteiro e abre um conjunto de inovações que podem fazer o acesso ao Ensino Superior menos elitista. Por exemplo, a obrigatoriedade de cursos noturnos nas instituições públicas, a regulamentação e institucionalização da educação a distância, a criação dos Institutos Superiores de Educação para a formação do magistério para o Ensino Fundamental e médio, o apoio aos programas de educação superior continuada, os cursos superiores sequenciais, entre outros. (CAVALCANTE, 2000, p.10)

A LDB 9.394/96, surge dentro de um contexto histórico de expansão do ensino superior, baseado nas questões políticas econômicas as quais visam o crescimento nacional. As políticas de promoção social facilitaram o acesso ao ensino superior, com isso também o número de IES privadas cresceram no país. Para Cunha (2011, p. 39), “o mercado parece reduzir a importância da educação, especialmente a superior, a um espaço estratégico de oferta de mão de obra

especializada e altamente qualificada, para dar conta das demandas desse cenário de alta competitividade global".

Até o momento atual, o ensino superior objetiva formar mão de obra especializada para o mundo do trabalho e, por outro lado, há uma demanda de formação integral que visa preparar os indivíduos para a vida. No entanto, a trajetória do ensino superior no Brasil é resultado de vários fatores que se entrelaçam político, econômico, social, cultural e tecnológico, ligados à forma de governo vigente, provocando um paradoxo entre a educação capitalista e a educação emancipatória.

No Brasil, entre a década de 1980 e 1990, começou a conceber a educação e o conhecimento como força produtiva na sociedade capitalista. Com essa percepção, temos a expansão do ensino superior, que respalda a nomenclatura "sociedade do conhecimento".

Nesse processo de expansão da educação superior, várias ações de assistência do governo federal são efetivadas pelas políticas públicas, como as políticas afirmativas, os programas como Universidade para Todos (Prouni), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), a abertura para o setor privado, a elaboração e aprovação do PNE (2014 -2024), que contempla metas e estratégias visando melhorar a qualidade, democratizar o acesso e garantir a permanência no ensino superior (BRASIL, 2014). Essas e outras medidas possibilitaram o acesso ao ensino superior às camadas populares.

Em toda história do ensino superior, desde o período colonial até os tempos atuais, as conquistas foram e são árduas, a manutenção dessas conquistas são realizadas por meio de um processo de tensão, ligado ao governo vigente e não a uma política de Estado. A autonomia universitária é uma regulamentação outorgada pela Constituição Federal de 1988 no art. 207:

> As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
> § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei; § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988).

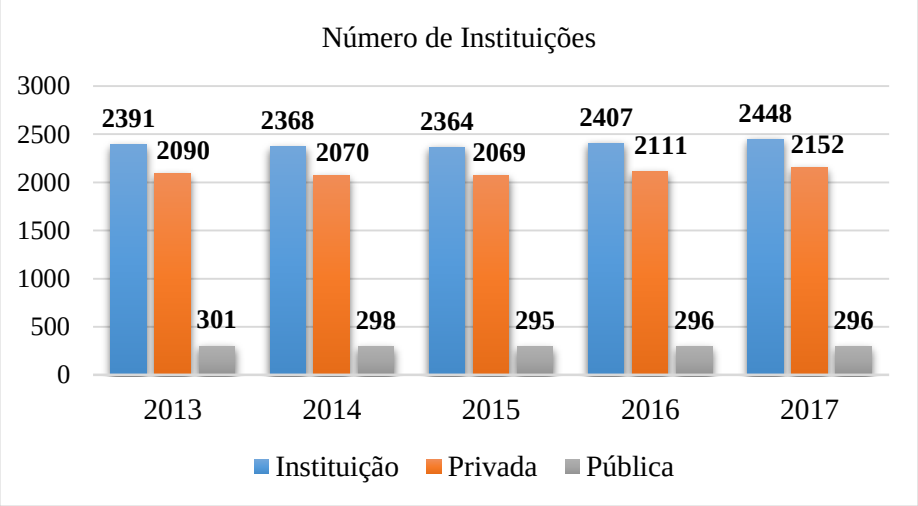
A autonomia universitária é uma conquista histórica. Infelizmente, a burocracia e exigências governamentais criam mecanismos de restrições através do contingenciamento de despesas, limites do regime de direito público e isso dificulta a produção do conhecimento e os investimentos científicos.

A autonomia universitária diverge da pública para privada, uma vez que a IES privada é regida pelo mercado baseada no aspecto jurídico do bem privado. No entanto, as duas estão

sob intervenção do governo federal que de maneira direta ou indireta exerce pressão e interferências nos espaços universitários por meio das regras e exigências do mercado.

A relação entre as universidades, principalmente públicas, estaduais e federais, desde a Constituição de 1988, é tensão, conflituosa e divergente, com avanços lentos nas pautas que subsidiam o ensino, pesquisa e extensão. As pautas reivindicam questões relacionadas à produção do conhecimento, inovação, tecnologia, financiamento, regime de governança, relação das universidades com o mercado e a sociedade, dentre outras.

Gráfico 12 - Demonstrativo da situação do ensino superior no Brasil



Fonte: INEP (2017b)

No Gráfico 12 observa-se a desproporcionalidade da oferta do ensino superior privado e público. Nos anos de 2016 e 2017 houve um aumento de 83 IES privadas e nesse mesmo período houve o aumento apenas de uma IES pública.

A LDB 9.394/1996, contagiada por orientações neoliberais, beneficia a expansão da iniciativa privada na oferta de cursos superiores. Em termos gerais, a LDB define diretrizes comuns e gerais que contemplam o ensino superior público e privado. Garante para ambos os segmentos flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino. Percebemos uma ênfase à mercantilização do ensino superior, pois a conjuntura política de educação para esse ensino promove a abertura para iniciativa privada nas ofertas de serviços educacionais, embasados em um discurso da qualidade, facilidade, praticidade e acesso.

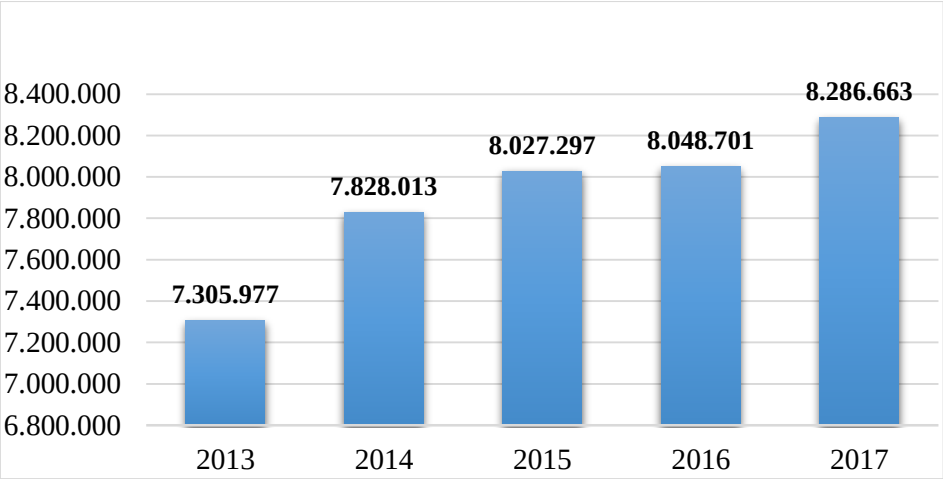
Na década de 1990, consolida-se o neoliberalismo e firma a contrarreforma do Estado, esses atos provocam implicações nas políticas, em destaque, na política de educação, especificamente do segmento ensino superior, que repercute até a atualidade. Nesse contexto,

cria-se a privatização de órgãos estatais e redução de investimentos públicos. Nessa ação, percebemos a abertura para o capital privado por meio do investimento em pesquisas cientificas e a implementação do Plano de Cargos e Carreiras (PCC) dos docentes e funcionários administrativos, estas duas atitudes era de domínio das instituições públicas (federais e estaduais).

Alguns programas foram criados para expansão do ensino superior, como o Prouni e o FIES, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Os dois primeiros são financiamentos para o ingresso de alunos em instituições privadas do ensino superior, o terceiro tem como objetivo ofertar cursos a distância para docentes, gestores e profissionais da educação básica que não têm acesso a vagas nas universidades públicas e instituições privadas na modalidade presencial. O último programa almeja o crescimento e desenvolvimento do ensino superior público por meio de medidas que visam à permanência do discente, expansão das estruturas acadêmicas, pedagógicas, estruturas físicas e institucionalização da pós-graduação *stricto-sensu* e da pesquisa científica na educação superior pública federal. Entretanto, atualmente, estas propostas encontram dificuldades para serem executadas, devido ao corte de recursos no orçamento destinado ao ensino superior.

Observamos no Gráfico 12 um crescimento na expansão do ensino superior, no entanto, a oferta não atende à demanda. Em 2017, temos 2.448 instituições públicas e privadas em um país com uma população em potência para o ensino superior de jovens, que segundo os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), são 51,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos. Devido às mudanças no processo de entrada e permanência dos estudantes na educação básica, os jovens estão acessando o ensino superior com a idade de, aproximadamente, 17 anos, com isso, houve um aumento na demanda para a graduação.

Gráfico 13 - Número de matrículas nas IES privadas e públicas do Brasil



Fonte: INEP (2017b)

Segundo Cunha (2007), jovens e adultos adentram o ensino superior em busca de uma melhoria profissional. No Gráfico 13, notamos um crescimento no número de matrículas e de IES no ensino superior, especificamente de instituições privadas, o que nos levam a pensar sobre o processo de privatização do ensino superior.

Em relação às IES privadas, até 2015 os programas de políticas educacionais de contribuição com o ensino superior privado como Prouni e FIES mantiveram-se estáveis por fazer parte das políticas afirmativas para promover o acesso ao ensino superior das camadas de baixa renda. Contudo, em 2016, com os cortes no orçamento da educação, promovido pelo governo de Michel Temer, houve uma diminuição na oferta de vagas via os programas Prouni e FIES.

Sobre a matrícula no ensino superior, o PNE (2014-2024), na meta 12, expõe:

> Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento (50%) e a taxa líquida para trinta e três por cento (33%) da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento (40%) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

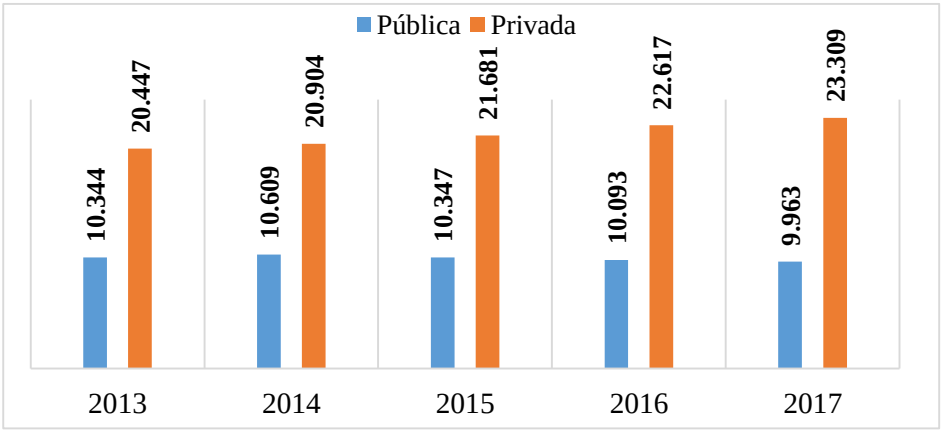
Assim, fica destinado para matrículas na rede privada 60%, ratificando a expansão do ensino superior privado através de medidas sancionadas nas políticas públicas educacionais.

Com a ênfase na "sociedade do conhecimento", na nova performance do capitalismo, eclode na sociedade brasileira a necessidade da formação superior como meio de ascensão econômica e social. A necessidade da diplomatização para ingresso ao mercado de trabalho é uma das atitudes ligadas ao controle do capital em relação ao trabalho que tem no sistema

educacional superior um instrumento de poder e de manipulação da sociedade. Assim, o investimento no sistema educacional privado viabiliza a praticidade, o acesso e aligeiramento na qualificação da mão de obra para manutenção do *status quo*.

Com esse desenho capitalista na formação profissional, a educação superior passa a ser pensada e elaborada de maneira imediatista e tecnicista, que repercute na estruturação do ensino superior nas áreas acadêmicas, pedagógicas e na profissionalização do corpo docente que passam para uma postura de expositores do conhecimento e na fragmentação no sistema de disciplinas.

Gráfico 14 - Cursos de graduação em IES públicas e privadas

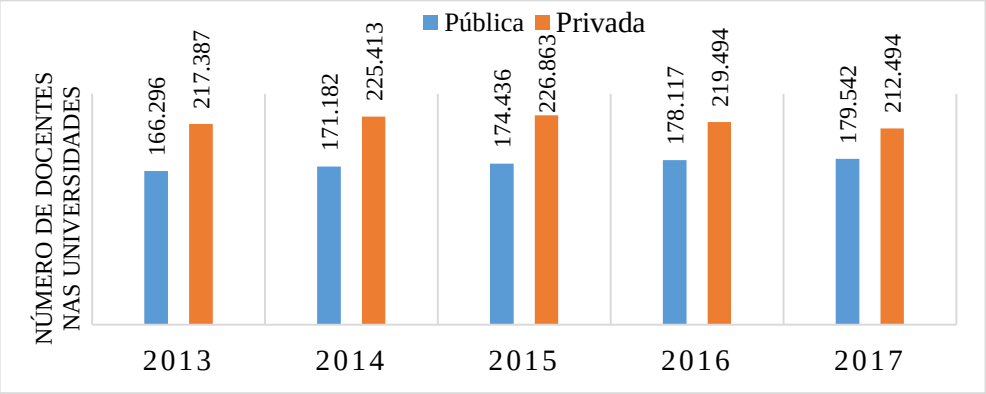


Fonte: INEP (2017b)

Observando os gráficos anteriores, percebemos que as IES privadas sobressaem em relação ao quantitativo do número de instituições, matrículas e cursos. Em 2017, houve um aumento de 692 cursos ofertados nas IES privadas, enquanto que nas IES públicas houve um decréscimo de 130 cursos.

A oferta de um curso de graduação envolve parâmetros do acesso à instituição, do turno, da oferta de vagas com destaque para os cursos com ênfase na carreira em que o custo do curso envolve menor gasto de implementação.

Gráfico 15 - Docentes nas IES públicas e privadas no Brasil



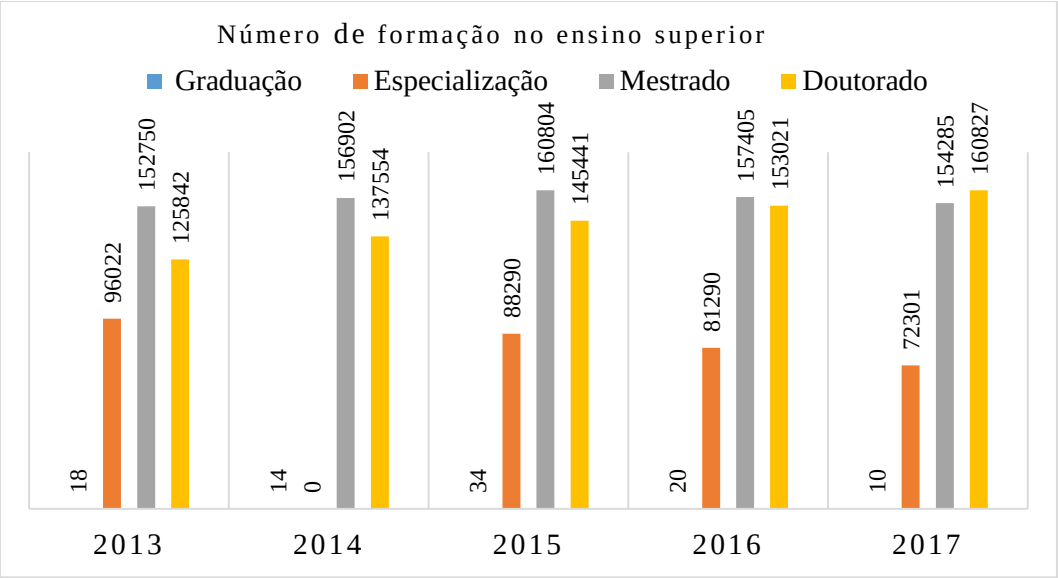
Fonte: INEP (2017b)

Em relação ao número de docentes, o aumento foi contínuo nas IES públicas, sendo que em 2014 o aumento foi de 4.886 docentes e em 2017 de 1.425 docentes. Em relação às instituições privadas nos anos de 2014 tem um aumento de 8.026 e 2015 um aumento de 1.450, sendo que em 2016 houve uma diminuição de 6.469 docentes e em 2017 houve uma diminuição de 7.000 na contratação de docentes.

Nos gráficos 12, 13 e 14 observamos uma diminuição na oferta do ensino superior em termos de matrículas e cursos. No entanto, ao analisar o Gráfico 15, percebemos que houve um aumento na contratação de docentes nas instituições públicas de ensino superior. Supomos que a contratação de docentes na rede pública se deu em decorrência de muitos casos de aposentadoria, de docentes afastados por questões de saúde e para realização de cursos de mestrados e doutorados. Já nas IES privadas, a diminuição da contratação se deu em decorrência do aumento da oferta de cursos na modalidade de ensino à distância ou semipresencial.

A diminuição do corpo docente da rede privada também está ligada com a visão mercadológica e empresarial da educação superior e desvalorização do docente enquanto profissional.

Gráfico 16 - Formação dos docentes nas IES públicas e privadas no Brasil



Fonte: INEP (2017b)

No Gráfico 16, no ano de 2017, observamos uma diminuição de docentes graduados que se concentravam nas IES privadas, como preceptores de estágios, tutores em sala de aula sobre a supervisão de um docente titular. Houve também uma diminuição de docentes especialistas em detrimento do aumento da formação de mestres e doutores.

As exigências da titulação na formação do docente do ensino superior estão ligadas às solicitações do Sinaes. Nesse sentido, o PNE (2014-2024), na meta 13, prevê:

> Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores. (BRASIL, 2014).

A titulação não garante a formação do profissional para atuação no dia a dia da docência. Para Masetto (2003, p. 13),

> só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do Ensino Superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

O ensino superior brasileiro é marcado por contrastes. No caso da expansão, a oferta na rede pública é menor que na rede privada. Há uma disparidade em relação ao número de

instituição, número de matrículas e ofertas de cursos. Sobre a caracterização do ensino superior no Brasil, Martins e Vieira (2017, p. 99), destacam:

> 1. Coexistência de instituições universitárias e não universitárias;
> 2. Segmento de instituições mantidas pelo poder público (federal, estadual e municipal) que oferece ensino gratuito e de um segmento de instituições, mantidas pela iniciativa privada, e que se sustentam, principalmente, a partir da cobrança de mensalidades;
> 3. Heterogeneidade em termos de qualidade acadêmica entre os segmentos públicos e privados e também no interior desses dois segmentos;
> 4. Distribuição de matrículas muito desequilibrada entre os segmentos público e privado, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e fraca diferenciação da oferta no Ensino Superior como um todo;
> 5. Forte concentração, no MEC, das prerrogativas de formulação de políticas e dos instrumentos de supervisão, controle e avaliação sobre o sistema federal e privado;
> 6. Modelo de financiamento que compromete a expansão da matrícula e a inclusão social;
> 7. Acesso ao Ensino Superior com caráter amplamente excludente, apesar das políticas de inclusão;
> 8. Consolidação de um vigoroso sistema de pós-graduação, baseado em uma avaliação trienal por pares e programas contínuos de fomento; e
> 9. Preocupação crescente com a internacionalização do Ensino Superior.

As diferenças entre o Ensino Superior público e privado são grandes se referem a estruturação administrativa, social e pedagógica que repercute no profissional. Assim, as figuras expostas anteriormente, sinalizam discrepância entre a demanda e o acesso ao Ensino Superior, contudo já existem estudos que discutem a questão relacionada ao acesso e permanência no Ensino Superior (MARQUES, 2019; ALMEIDA, 2014; NASCIMENTO, 2012; dentre outros).

3.1.2 Ensino superior na Bahia

Pretendemos expor, neste item, a origem e expansão do ensino superior no Estado da Bahia. Como já dito anteriormente, a educação superior no Brasil teve início com os jesuítas, no governo geral em 1550, com sede na Bahia, conforme destaca Boaventura (2009, p. 80):

> O Brasil teve universidade muito tarde, mas contou com a educação superior desde muito cedo. A educação superior religiosa funcionou nos colégios jesuítas, como o Colégio da Bahia, instalado no século XVI, século da descoberta do Brasil.

Os colégios jesuítas não existiam exclusivamente para a formação religiosa dos sacerdotes. Segundo Cunha (2010), nesses estabelecimentos de ensino além de oferecer as

primeiras letras e o ensino secundário, ofertava-se, também, o ensino superior em Artes e Teologia.

> As primeiras instituições implantadas no Brasil foram organizadas nos moldes das demais escolas jesuíticas dos vários países, que iniciaram o trabalho de escolarização num contexto em que o cristianismo visava poder manter-se, propagar sua doutrina e assegurar o exercício do culto. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 145).

Boaventura (2009) relata que em 1808, com a chegada da família real portuguesa em Salvador, sede do governo, foi fundada a Escola de Cirurgia, no Hospital Real de Salvador, escola de cunho da educação superior. Em 1815 passou a ser Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e em 1832 recebeu o nome de Faculdade de Medicina da Bahia.

Segundo o autor, a ascensão das Instituições de Ensino Superior da Bahia acontece em um processo de transformação e adequação ao longo da história da educação superior baiana, a saber: em 1815, Seminário Maior da Arquidiocese de São Salvador da Bahia, hoje, Instituto de Teologia da Universidade Católica de Salvador (UCSal); em 1877, o Imperial Instituto Baiano de Agricultura, hoje, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Academia de Belas Artes, 1891; Faculdade Livre de Direito, 1896; Escola Politécnica da Bahia, 1905; Escola de Comércio, 1940; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, hoje, Universidade Federal da Bahia (UFBA) (BOAVENTURA, 2009)

Para Marques (2019), o ensino superior baiano está atrelado ao contexto político vigente. Em 1946 foi federalizada a UFBA com a junção de várias Instituições de Ensino Superior. Na primeira década do século XXI, foram implantadas na Bahia as seguintes universidades federais: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) - *Campus* Malês em São Francisco do Conde, além de C*ampus* da UFBA na cidade de Barreiras no oeste do estado e em Vitória da Conquista. Também se ampliou a oferta de ensino superior por meio dos Institutos Federais de Educação.

Apesar da Bahia ser um dos primeiros estados a ter a educação superior no Brasil, a oferta pública desse nível de ensino ficou restrita à capital baiana até a década de 1970, quando foi criada a Universidade Estadual de Feira de Santana. Assim, a Bahia contava com a oferta pública de apenas uma universidade federal, e a partir da década de 1980 ocorre a expansão do ensino superior no interior do estado por meio das quatro universidades estaduais da Bahia: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual de Santa Cruz

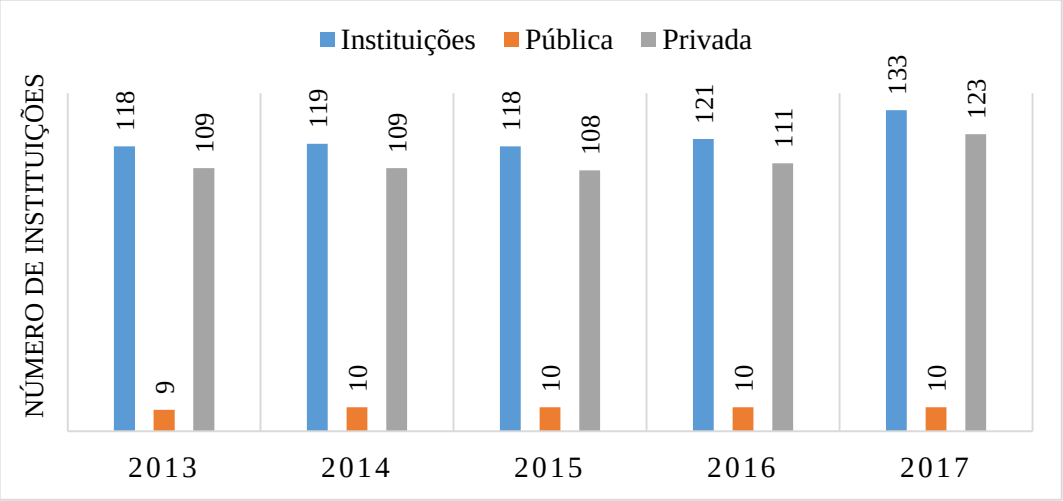
(UESC); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Estas universidades surgem num contexto histórico e político em que se associa a criação das IES às demandas e exigências do Estado.

Para Boaventura (2009), a missão das Universidades Estaduais Baianas (UEBAs) está atrelada não só ao progresso do tripé ensino, pesquisa e extensão, mas também à construção de um profissional da educação que seja capaz de levar para as regiões interioranas a educação superior, visando o crescimento socioeconômico e cultural destas regiões.

Na Bahia, o ensino superior segue as tendências nacionais em relação à expansão, oferta e modelo adotado no país. Segundo Cunha (2002, p. 83),

> para atender à demanda, sempre crescente e diversificada, as universidades estaduais permanecem criando novas instituições de ensino e novos cursos. A rede particular, também começa a criar novas unidades e novos cursos com perfis bastante diferenciados e com múltiplas habilitações específicas, principalmente voltados para o setor de serviços, conforme a tendência nacional.

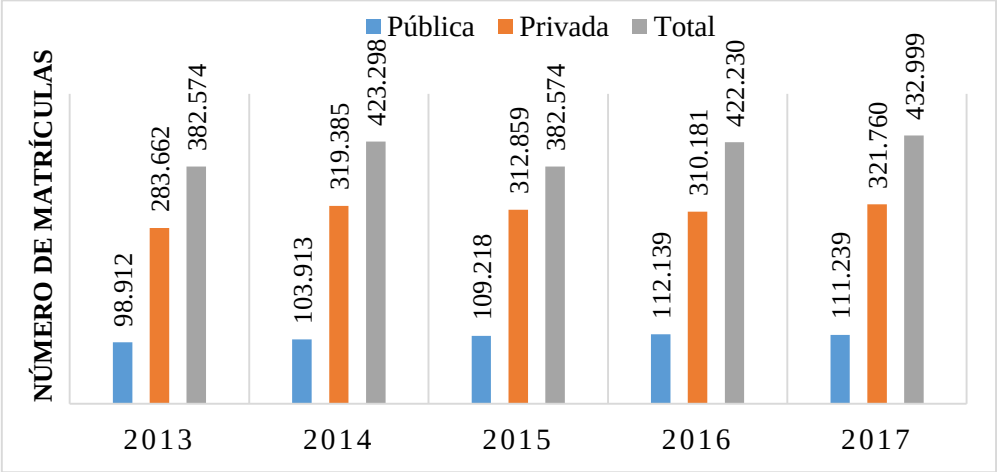
Gráfico 17 - IES públicas e privadas no estado da Bahia



Fonte: INEP (2017b)

O gráfico 17 revela que nos anos de 2013 a 2017 houve o aumento de uma IES pública na esfera federal que foi a criação em 2013 da Universidade Federal do Sul da Bahia. Em relação à iniciativa privada, o aumento aconteceu nos anos de 2016, com o surgimento de três novas IES nos anos anteriores, e em 2017, o número subiu para 12 Instituições de Ensino Superior privadas no estado da Bahia.

Gráfico 18 - Matrículas nos cursos de ensino superior do estado da Bahia

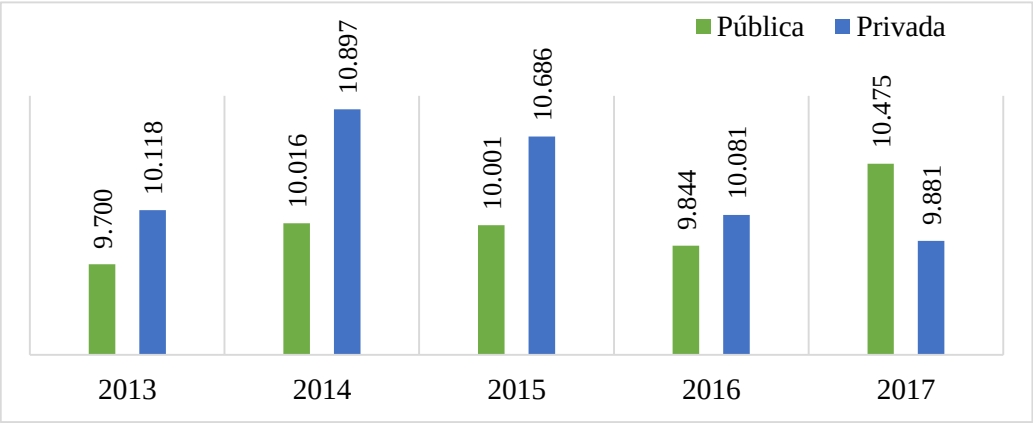


Fonte: INEP (2017b)

Na Bahia, a carência por mão-de-obra e a exigência de profissionais qualificados para educação básica, para atender, especificamente as demandas do mercado imposta pelo novo modelo capitalista, oportunizam o surgimento de novos cursos de graduação, o aumento da oferta de vagas e a chegada das instituições privadas provoca o crescimento no número de matrículas.

Observamos no Gráfico 18, que nos anos de 2013 a 2016, nas IES públicas houve um aumento contínuo do número de matrículas. Isso ocorreu devido à interiorização do ensino superior com abertura do sistema *multicampi*, principalmente nas universidades federais. A partir de 2016 percebemos uma diminuição no número de matrículas que se intensificou com a falta de investimentos financeiros e os cortes de recursos para educação superior. Nas IES privadas identificamos uma oscilação no número de matrículas entre 2013 a 2016, contudo, em 2017 volta a crescer. Desse modo, o acesso ao ensino superior de graduação e os cursos tecnólogos, por meio dos programas de investimentos Prouni e FIES possibilitaram a abertura e ampliação de instituições privadas no interior da Bahia e a expansão no número de matrículas. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2017a), para cada aluno matriculado na IES pública tem-se três matriculados na IES privada.

Gráfico 19 - Docentes no ensino superior nas IES públicas e privadas na Bahia



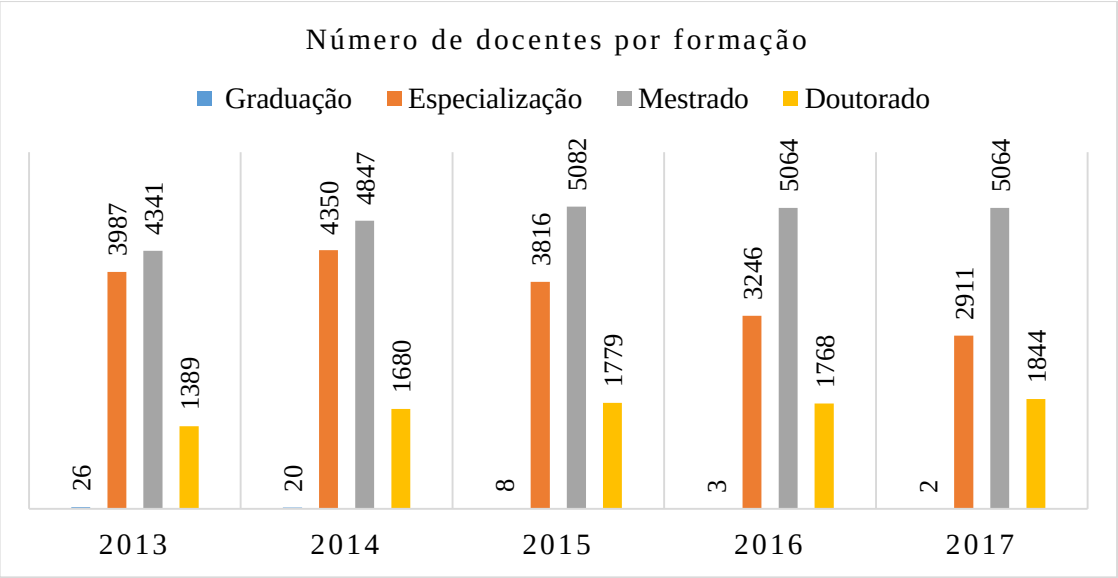
Fonte: INEP (2017b)

Com a expansão do número de IES públicas e privadas no estado da Bahia, aumentou também o interesse pela docência no ensino superior como forma de trabalho. O gráfico 19 mostra uma oscilação entre o número de docentes das IES públicas e privadas. Na rede pública, no período de 2013 a 2016, há uma diferença de 144 docentes. Já 2015, em relação a 2014, apresenta uma diminuição de 15 docentes, e 2017, comparado aos anos anteriores, tem um aumento de mais de 350 docentes. Em relação à IES privada, entre 2013 e 2014, há um aumento de 779 docentes. A partir de 2015 tem-se uma diminuição de 200 docentes.

Como dito anteriormente, a política educacional da educação superior nos estados acompanha a política nacional. Nos anos de 2013 a 2017 temos no cenário nacional mudanças políticas devido à mudança de governo que impactou diretamente as IES, principalmente as públicas. Em relação ao ensino superior na Bahia, várias IES foram fechadas, cursos foram encerrados devido à falta de procura, as políticas do FIES sofreram mudanças, acarretando a diminuição na contratação de docente.

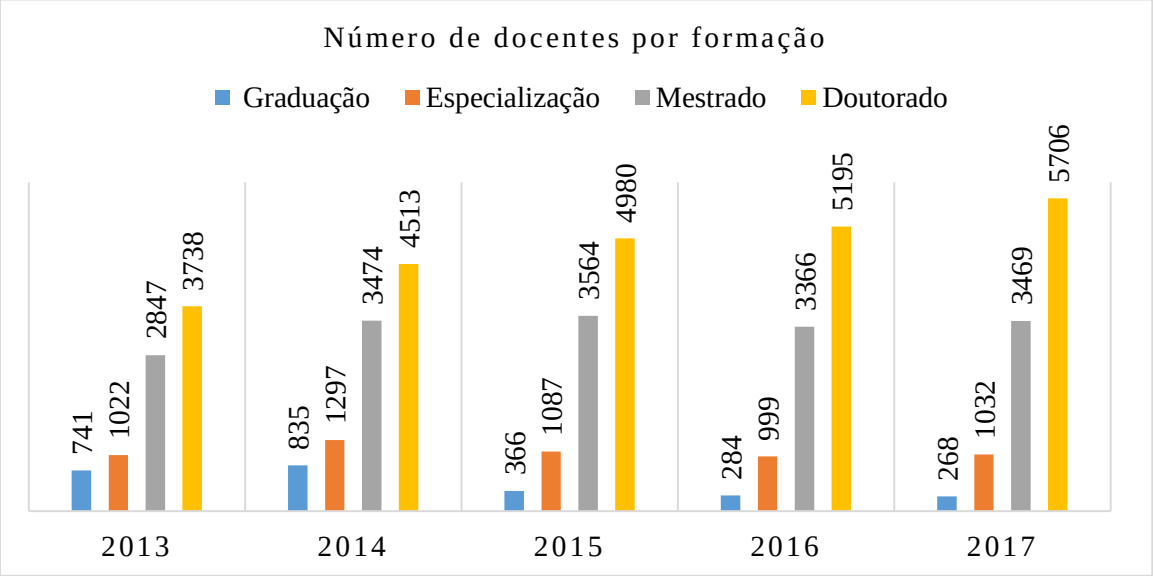
O aumento de docentes nas IES públicas está ligado ao retorno de um número significativo de docentes que foram afastados para qualificação em nível de mestrado e doutorado e a contratação de docentes substitutos com contratos previstos para o término no final de 2019. Para a admissão de docentes no ensino superior, a IES observa as orientações estabelecidas pelo MEC, realiza as adequações legais e possíveis por meio da publicação de portarias internas que regulamentam o processo.

Gráfico 20 - Formação Docente no ensino superior no estado da Bahia - IES Privada



Fonte: INEP (2017b)

Gráfico 21 - Formação docente no ensino superior no estado da Bahia - IES Pública



Fonte: INEP (2017b)

A LDB 9.394/96 preconiza que a formação docente para o ensino superior está destinada aos cursos de mestrado e doutorado na pós-graduação *stricto sensu* e especialização *lato sensu.*

Observamos que nos Gráficos 20 e 21 sobre formação docente nas IES privadas e públicas na Bahia, há uma diminuição na admissão de professores apenas com a titulação em especialização e um aumento na admissão de professores com formação em mestrado e doutorado. Destacamos algumas considerações: o maior número de especialistas e mestres

concentra-se no setor privado; o maior número de docentes com o título de doutores concentra-se no setor público; o maior número de docentes só com graduação encontra-se no setor público que estão entre os docentes mas são os técnicos; os incentivos concentram-se na rede pública para qualificação; as exigências do Sinaes exigem uma porcentagem no corpo docente com qualificação de especialistas, mestres e doutores.

Neste estudo, destacamos a criação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especificamente o *Campus* XII, situado em Guanambi, por ser um dos lócus desta pesquisa. Segundo Marques (2019, p. 50),

> a Universidade do Estado da Bahia é a maior instituição pública de Ensino Superior das regiões norte e nordeste do Brasil. A mesma é mantida pelo governo estadual, por intermédio da Secretaria de Educação (SEC), e encontra-se presente, geograficamente, em todas as regiões do estado, a partir da estruturação do sistema multicampi.

Figura 1 - Entrada da UNEB/*Campus* I, Salvador/BA

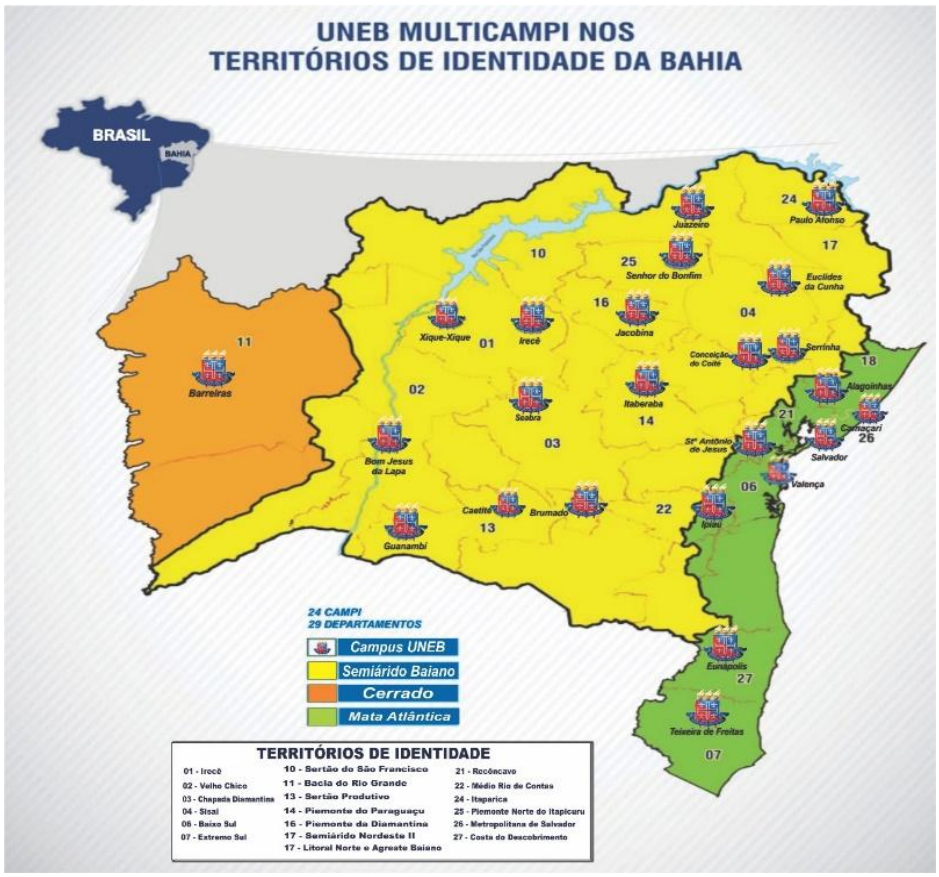
Fonte: http://bahia.ba

Dentre os objetivos da implantação de Universidades Estaduais Baianas, está a proposta de interiorização da educação superior. A UNEB estende-se pelo interior do estado da Bahia, ofertando cursos de acordo com as demandas regionais.

> A Uneb está presente em 19 dos 27 territórios de identidade que compõem o estado da Bahia. Possui ao todo 30 departamentos instalados em 24 *campi*. Pela sua inserção nos diferentes territórios, é possível ressaltar o importante

> papel exercido por essa universidade no acesso e interiorização do Ensino Superior, já que, apesar da Bahia ser um dos primeiros estados a ter a educação superior no Brasil, a oferta pública desse nível de ensino ficou restrita à capital baiana. (MARQUES, 2019, p. 51).

Figura 2 - UNEB Multicampi nos Territórios de Identidade da Bahia[6]



Fonte: Marques (2019, p. 51)

Assim surge a UNEB, uma instituição de ensino superior pública que possibilita o acesso no interior do Estado ao segmento da educação superior, indo ao encontro de situações geopolítica, econômica, social e cultural.

> O reconhecimento ocorreu por meio da Resolução nº 115/95 do Conselho Estadual de Educação (CEE), posteriormente, homologada pela Resolução nº 351/95 do Conselho Federal de Educação (CFE) e Portaria Ministerial nº 909

[6]O estado da Bahia está organizado em 27 territórios de identidade. Os Territórios de Identidade da Bahia foram reconhecidos como divisão territorial oficial de planejamento das políticas públicas do Estado da Bahia em 2010, por meio do Decreto 12.354 (BAHIA, 2010). Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos. Reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial. Como a identidade é algo em movimento, assim como os territórios, há reivindicação de outras identidades a exemplo da região do Alto-Sertão (MARQUES, 2019, p. 51).

> de 31 de julho de 1995. Com a vigência da Lei Estadual nº 7.176 de 10 de agosto de 1997, foi instituída a estrutura orgânica com base em departamentos na UNEB, passando a ser administrada pelo sistema binário, ou seja, integrado por campi e departamentos. (UNEB, PDI 2017-2022).

A UNEB surge no cenário baiano, promove o acesso ao ensino superior e intervém na realidade local por meio de programas de ensino, pesquisa e extensão. Dentro dessa expansão, observamos a proposta do governo estadual sobre os Territórios de Identidades, a qual tem como objetivo priorizar as especificidades locais.

A UNEB como instituição universitária comprometida com sua missão, sendo uma universidade promotora de transformações da sociedade, com uma visão inclusiva e ações de equidade, possui políticas para conduzir a formação docente.

> A política de qualificação e formação continuada desenvolvida pela UNEB cumpre o propósito de apoiar e ampliar o nível de formação do seu quadro docente, nos termos do que é exigido pelo Estatuto do Magistério Superior e seu Regimento Interno.
> Os docentes e técnicos da UNEB contam com a possibilidade de receber bolsas para realizar estudos na Universidade ou outra IES. Tal apoio é viabilizado por meio do Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos Administrativos (bolsa PAC) cuja regulamentação ocorre através da Resolução nº1112/2015. (UNEB, PDI 2017-2022).

Além dessas ações, em cada *Campus* são realizados eventos, tais como: Semana Pedagógica, Encontros, Oficinas de aperfeiçoamento, com objetivo de tratar sobre o exercício da profissão, ensino-aprendizagem, relações interpessoais, metodologias e outros temas concernentes ao universo do ensino superior. Para Pimenta e Anastasiou (2014), existe uma lacuna na formação no que se refere à qualificação científica e pedagógica, pois os docentes que se inserem no contexto do ensino superior não receberam uma formação para o exercício desta profissão. Nesta situação, medidas alternativas devem ser realizadas pelo grau de importância que o docente exerce no seio da IES e na formação do discente.

Tabela 1 - Dados dos docentes da UNEB

REGIME DE TRABALHO (2.397 Docentes)		CLASSE DE TRABALHO (2.397 Docentes)	
20 horas	**253**	Auxiliar	648
40 horas	**1.111**	Assistente	785
DE	**1.033**	Adjunto	359
		Titular	164
		Pleno	46
		Temporário	395

Fonte: Anuário UNEB (2018) - Base 2017

De acordo com os dados da Tabela 1, o quantitativo de docente é distribuído nos 24 *campi* da UNEB a depender da quantidade de cursos e suas demandas.

Tabela 2 - Dados dos cursos da UNEB

CURSOS (130)
56 Bacharelados
1 Tecnólogo
73 Licenciaturas

Fonte: Anuário UNEB (2018) - Base 2017

A UNEB é *multicampi* e está sediada em 24 centros regionais. Observando o quantitativo da população jovem e a demanda pelo acesso ao ensino superior, consideramos o número de cursos ofertados inferior à procura, tanto via vestibular, quanto via Sisu. No caso de Guanambi, que sedia o C*ampus* XII, oferta apenas quatro cursos, dois bacharelados e dois cursos de licenciatura. Segundo o IBGE (2010), a população jovem de 15 a 29 anos em Guanambi é de 24.431.000. Parte desta população jovem está em potencial de ingressar no ensino superior. Aqui, exemplificamos apenas o quantitativo de jovens do município de Guanambi, no entanto, o *Campus* XII atende uma demanda regional que corresponde, aproximadamente, 20 municípios. Inferimos que a falta de oferta de novos cursos e o aumento no número de vagas para os cursos existentes, estão atrelados ao sucateamento da educação superior.

3.1.3 O ensino superior em Guanambi-Bahia

A educação superior em Guanambi surgiu por meio da expansão da interiorização do ensino superior, resultado de uma política adotada pelo estado com a criação da UNEB em 1983. Com a proposta inovadora de multicampia atingiu regiões remotas, longe dos grandes centros, oportunizou vários sujeitos acessar a universidade, consequentemente, mudar seu entorno social e econômico.

Nesse contexto, o município de Guanambi-BA é um polo educacional na região do Território e Identidade do Sertão Produtivo, conforme podemos ver no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Número de estabelecimentos de ensino superior e cursos ofertados (Presencial)[7]

Categoria	Instituição	Modalidade	Cursos	N.º de Docentes	N.º de Discentes
Pública Estadual	Universidade do Estado da Bahia – *Campus* XII Guanambi	Presencial	Administração de Empresas, Educação Física, Enfermagem, Pedagogia	106	1.002
Pública Federal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* de Guanambi	Presencial	Agronomia, Química, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas		515
Privadas	Centro Universitário Faculdade Guanambi	Presencial	Administração, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Sanitária,	218	3.667

[7]Quadro elaborado pelo Centro Universitário FG (UniFG) e atualizado pelas pesquisadoras com os dados disponível em: http://emec.mec.gov.br/.

			Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Farmácia, Fisioterapia, Gestão da Tecnologia da Informação, Jornalismo, Medicina Veterinária, Medicina, Nutrição Psicologia, Tecnólogo em Estética e Cosmética, Tecnólogo em Gastronomia, Tecnólogo em Radiologia		
	Faculdades Integradas Padrão	Presencial	Medicina	39	185
	Faculdade de[8] Ciências Jurídicas de Guanambi	Presencial	Direito, Gestão de Segurança Privada	Dados não informados	Dados não informados

Fonte: http://emec.mec.gov.br/

No Quadro 5 temos duas IES públicas com 9 cursos e três IES privadas com 29 cursos. Sobre a oferta do ensino superior em Guanambi, observamos que existe uma discrepância entre quantidade populacional em condições de ingresso no ensino superior, o número de IES, a quantidade de cursos e de vagas já existentes.

O sistema de ensino superior brasileiro se subdivide em dois segmentos: o público e o privado, cada um com um sistema de gestão próprio. O sistema de ensino público, amparado por lei, oferta cursos gratuitos, e o privado utiliza-se para sua manutenção o pagamento de mensalidades. A política econômica de cada segmento é a base para a gestão, manutenção e expansão do ensino superior no que se refere à parte administrativa e acadêmica.

O Ministério da Educação, através da LDB e dos pareceres sobre educação superior, estabelece o modelo, a missão e o perfil das IES públicas e privadas que ofertam o ensino

[8]A pesquisadora entrou em contato várias vezes com a instituição solicitando informações sobre o número de discentes e docentes do *Campus* Guanambi-BA, porém não foram disponibilizados.

superior que são classificadas em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores, Centros Tecnológicos, de cunho comunitários, confessionais, filantrópicos e com fins lucrativos, cada uma com sua especificidade para atender a demanda e transformações da sociedade contemporânea.

A formação do discente é a pauta permanente no ensino superior, que se propõe refletir e analisar qual perfil do profissional será inserido na sociedade. As concepções são geridas pelo mercado de trabalho e pela sociedade que se almejam construir. Nesse sentido, temos dois projetos de IES: o que deseja formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho e manutenção do capital e outro projeto que deseja formar o profissional ético, crítico, reflexivo e autônomo para atuar no mundo do trabalho e na sociedade.

Dentro desta pauta tem-se o processo de integralização curricular, regulamentado pela resolução nº 2, de 18 de junho 2007, que trata o tempo mínimo e máximo de permanência do discente na Instituição de Ensino Superior para realizar sua formação. A integralização abarca a flexibilização curricular que norteia ações para formação do discente por meio de programas com dimensão interdisciplinar que trabalha ensino, pesquisa e extensão, promovendo o diálogo acadêmico entre o conhecimento científico das áreas de formação e entre os segmentos da sociedade.

Na agenda do setor político e educacional do país existem pautas que tencionam o sistema de ensino público e privado provocando um momento delicado entre ambos: financiamento do ensino superior, os programas de avaliação para garantir a qualidade, a autonomia universitária, diversidade na modalidade de ensino ofertado, entre outras.

As Instituições de Ensino Superior trabalham sob o tripé ensino, pesquisa e extensão, em observância do art. 207 da Constituição Brasileira que preconiza a indissociabilidade entre essas três funções, as quais transcendem as salas de aulas como espaços de ensino-aprendizagem. A articulação entre elas proporciona uma formação universitária que analisa para intervir nos problemas da sociedade contemporânea e produz conhecimento científico que ratifica a intervenção.

As IES públicas e privadas têm seus programas e projetos de desenvolvimento acadêmico. No caso da instituição pública estão vinculados à carga horária do docente através das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, o docente atua como mediador em sala de aula, coordenador de projetos de extensão, orientador de pesquisas, organizador de eventos e outras atividades. Para o desenvolvimento das atividades acadêmicas há carga horária específica destinada ao ensino, pesquisa e extensão, detalhadas no Plano Individual de Trabalho (PIT) de cada docente. Nele está discriminada a quantidade de horas referente aos componentes

curriculares ministrados em sala de aula, carga horária de projeto de extensão, participação e coordenação de projetos de pesquisa, orientação de iniciação científica, orientação aos discentes, participação em reuniões, organização de eventos, publicações, articulação de programas e projetos realizados entre a universidade e a sociedade, dentre outros.

Nas IES privadas têm que observar as condições de trabalho docente, a forma contratual, o regime de trabalho e os modos de organização do ensino, da pesquisa e da extensão. No caso do Centro Universitário Faculdade Guanambi e das Faculdades Integradas, a carga horária do docente é parcial, integral e horista, assim, as atividades acadêmicas prioritárias são de ensino e detêm a maior carga horária do docente realizada em sala de aula. Sobre pesquisa e extensão ficam a critério dos modos de contratação e do regime de trabalho.

As duas instituições, UNEB-*Campus* XII e UniFG, lócus desta pesquisa, realizam atividades que são registradas no Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) de cada uma delas. Foram esses núcleos que nos informaram quais atividades de pesquisa e extensão são realizadas nas referidas instituições.

Ambas instituições são respaldadas pelos regulamentos, portarias e editais que norteiam o trabalho de pesquisa e extensão e sua avaliação. Na UNEB-*Campus* XII tem-se 4 cursos, 7 grupos de pesquisas com 34 linhas, 44 projetos de extensão, 42 subprojetos de pesquisa, vinculados aos projetos de pesquisa dos/as pesquisadores/as que orientam 42 estudantes de graduação que fazem iniciação científica, desses, 29 são bolsistas PIBIC[9] e 13 são voluntários. Segundo o NUPE, UNEB-*Campus* XII, os eventos acadêmicos que são realizados na instituição fazem parte das propostas das linhas de pesquisas, dos projetos de extensão e de pesquisa, de atividades dos componentes curriculares, do diretório acadêmico estudantil, dos colegiados e da direção. As agendas dos eventos são anuais e semestrais. Os Quadros 6 e 7 ilustram a oferta da pesquisa e da extensão nessa universidade.

[9]Programa de Bolsas de Iniciação Científica.

Quadro 6 - A pesquisa no *Campus* XII/UNEB

Curso	Grupo de Pesquisa	Nº Linhas de Pesquisas	Nº de Projetos
Pedagogia	Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE)	9	15
Educação Física	Linha de Estudo, Pesquisa e Extensão em Atividades Físicas (LEPEAF)	9	8
Enfermagem	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS)	4	2
	Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Saúde Coletiva (GPISC)	5	14
	Grupo de Pesquisa sobre Mulher, Gênero e Saúde (GPMGS)	5	3
	Laboratório de Biofísica e Farmacologia do Coração (LBFC)	1	1
Administração	Administração Pública	1	1
4	**7**	**34**	**44**

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados fornecido pelo NUPE, *Campus* XII/UNEB (2019)

Quadro 7 - A extensão no *Campus* XII/UNEB

Cursos	N.º de Projetos de Extensão
Administração	8
Educação Física	7
Enfermagem	15
Pedagogia	14
Total	44

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados fornecido pelo NUPE, *Campus* XII/UNEB (2019)

Dos 1002 alunos matriculados na UNEB-*Campus* XII no ano de 2019, identificamos 159 estudantes bolsistas. Desses, 13 são de ensino, 20 de extensão, 30 de iniciação científica, 48 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), 48 do Programa de Residência Pedagógica (PRP). As bolsas são provenientes das agências de fomento: CNPq (6); FAPESB (6); PICIN/UNEB (17); CAPES-RP/PIBID (96). Além disso, identificamos aproximadamente 76 voluntários que atuam semanalmente nos projetos de pesquisa, extensão e ensino oferecidos pela instituição.

Quadro 8 - Alunos bolsistas no *Campus* XII/UNEB

ALUNOS BOLSISTAS E VOLUNTÁRIOS												
Curso	Iniciação Científica		Bolsista de Extensão		Monitoria de Ensino		Residência Pedagógica		Pibid		**Total por curso**	
	Bolsista	Voluntário	Bolsista	Voluntário	Bolsista	Voluntário	Bolsista	Voluntário	Bolsista	Voluntário	**Bolsista**	**Voluntário**
Pedagogia	12	4	6	18	5	-	24	6	24	6	**71**	**34**
Educação Física	11	4	5	10	3	-	24	6	24	6	**67**	**26**
Enfermagem	7	4	8	10	4	-	-	-	-	-	**19**	**14**
Administração	0	0	1	2	1	-	-	-	-	-	**2**	**2**
Total	30	12	20	40	13	-	48	12	48	12	**159**	**76**

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados fornecido pelo NUPE, *Campus* XII/UNEB (2019)

Sobre a importância das bolsas institucionais, Marques (2019) reconhece como importante suporte material para os/as estudantes, principalmente de baixa renda. Muitos deles conseguem permanecer na instituição graças a estas bolsas e demais políticas de assistência estudantil da UNEB. Infelizmente, apenas parte dos estudantes tem acesso a estes suportes institucionais devido à falta de investimentos no campo educacional.

No que se refere à dimensão da extensão e da pesquisa, o Centro Universitário Faculdade Guanambi tem 28 cursos, 15 grupos de pesquisas com 2 linhas de pesquisas, 8 projetos de extensão, monitoria com bolsa e voluntária para componentes curriculares. Os eventos estão ligados aos programas de ensino, pesquisa e extensão, são disponibilizados ao público interno e externo por agendas anuais e mensais. Os Quadros 9 e 10 ilustram a oferta da pesquisa e da extensão na UniFG.

Quadro 9 - Grupos de Pesquisa da UniFG

UniFG - GRUPO DE PESQUISA - NUPEX
1. Antilaboratório de Direito Animal (ANDIRA)
2. Grupo de Pesquisa BIOTEC
3. Centro de Estudos sobre Acesso à Justiça
4. Direito à Cidade no Semiárido Nordestino
5. Gênero, Saúde e Populações Vulneráveis
6. Grupo de Estudo e Pesquisa em Suicídio (GEPS)
7. (GE)²SA: Grupo de Estudo em Geotecnologia e Saneamento Ambiental
8. Geotecnologias Aplicadas aos Estudos Ambientais e Urbanos no Semiárido Brasileiro
9. Sertão - Núcleo Baiano de Direito e Literatura
10. Núcleo de Pesquisa da Conservação e Biodiversidade do Semiárido – Conbios

11. Núcleo de Pesquisa em Toxicologia Ambiental e Ocupacional no Semiárido – ToxicAos
12. Núcleo de Estudos de Direito, Economia e Instituições (NEDEI)
13. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Saúde Coletiva
14. Saúde e Meio Ambiente
15. Centro de Investigação Baiano sobre Direito, Educação e Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras
Dados disponível em: http://centrouniversitariounifg.edu.br/nupex/nupex-grupos-de-pesquisa/

Quadro 10 - Projetos de Extensão da UNIFG

NOME DO PROJETO	CURSO
Assistência Acadêmica em Gestão ao Empreendedorismo Regional (Agestar)	**Administração e Ciências Contábeis**
Primeiros Socorros para Leigos	**Cursos da área de saúde**
Humanização e Promoção da Saúde através da Palhaçoterapia	**Para todos os cursos**
Projeto Consumidor Consciente	**Disciplina Direito do Consumidor - Turma 7º semestre do curso de Direito**
BIOSAÚDE: Promoção e Prevenção de Doenças Parasitárias e Bacterianas	**Curso Biomedicina**
Universidade, Saúde Mental e Bem-estar	**Psicologia**
PM em foco: cuidando da saúde mental do policial militar	**Psicologia**
Proposta de Intervenção Breve	**Psicologia**

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras
Dados disponível em: http://centrouniversitariounifg.edu.br/nupex/nupex-grupos-de-pesquisa/

Os Quadros 9 e 10 contemplam as atividades realizadas nas áreas de pesquisa e extensão. A UniFG tem-se despontado nestes campos, por entender a importância da articulação dessas áreas na formação do aluno, futuro profissional, o qual contribuirá com a sociedade que estará inserido como profissional. A UniFG também trabalha com a pesquisa via Observatório, o qual orienta projetos, desenvolve pesquisas e ações que contribuam com o desenvolvimento do semiárido. Possui características multidisciplinares com 9 núcleos de pesquisas que envolvem o contexto ambiental, socioeconômico, saúde e agronomia, abarcando o total de 33 professores envolvidos diariamente. Além disso, somam à equipe 4 colaboradores doutores de outras universidades e 6 discentes bolsistas de iniciação científica. Observa-se o esforço que a

UniFG tem demonstrado em avançar nesses quesitos, mesmo antes de se tornar Centro Universitário. Contudo, já tem um trabalho bem consolidado no ensino.

A pesquisa teve como um dos lócus de produção de dados empíricos o *Campus* XII/ UNEB (Figura 3), na cidade de Guanambi, distante 796 km de Salvador, situada na região semiárida baiana, faz parte do Território de Identidade Sertão Produtivo, formado por 20 municípios. A população urbana configura 79% e a população rural 21% rural (IBGE, 2010). O desenvolvimento econômico tem como eixo, administração pública, mineração, comércio, parque de energia eólica e o setor agropecuário.

Figura 3 - UNEB/DEDC/*Campus* XII - Guanambi

Fonte: Acervo da pesquisa

O *Campus* XII/UNEB atende a proposta de interiorização do ensino superior por meio do sistema *multicampi*. Segundo Marques (2019, p. 64), "esse foi o décimo segundo *Campus* implantado pela UNEB. O mesmo é composto por um único departamento, o Departamento de Educação (DEDC - XII), que se originou da Faculdade de Educação (FAEG), inaugurada em 1989". Iniciou-se com o curso de Pedagogia e, posteriormente, surgiram os cursos de Educação Física, Administração e Enfermagem.

Quadro 11 - Dados da UNEB-*Campus* XII - |Guanambi

4 CURSOS	**REGIME DE TRABALHO (106 docentes)**	**CLASSE DE TRABALHO (106 docentes)**
Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Educação Física Bacharelado em Administração Bacharelado em Enfermagem	20 horas 40 horas DE	Professor Auxiliar - 32 Professor Substituto - 42 Professor Adjunto - 5 Professor Assistente - 27

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados fornecidos pelo Setor RH da IES

A pesquisa de doutorado realizada por Marques (2019), intitulada *Um Pé na Roça - Outro na Universidade: Experiências de Acesso e Permanência de Jovens Mulheres da Roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, trata sobre o ingresso e permanência de mulheres jovens oriundas da zona rural na UNEB, observando sua trajetória de vida, o que a UNEB oferece e como se dá esse acesso e permanência. Segundo Marques (2019, p. 65),

> embora tenha apenas quatro cursos de graduação de oferta contínua, o *Campus* XII da Uneb concentra o 3º maior número de matrículas de jovens rurais da Uneb. [...] A posição ocupada pelo *Campus* XII no que se refere ao acesso das jovens mulheres rurais ao Ensino Superior na Uneb se explica em parte por estar localizado em uma região (território de identidade do estado da Bahia Sertão Produtivo), composta por 20 municípios, onde a maioria da população, 51,41%, ainda mora em áreas rurais e vive da agricultura familiar (SEPLAN, 2015; CODESP, 2016).

A Faculdade Guanambi (Figura 4) surge no cenário guanambiense como IES privada em 7 de novembro de 2002, através da portaria nº 3.081. Com a portaria nº 1.580, de 22 de dezembro de 2017, emitida pelo Ministério da Educação, torna-se Centro Universitário Faculdade Guanambi (UniFG).

Figura 4 - Entrada da sede da UniFG

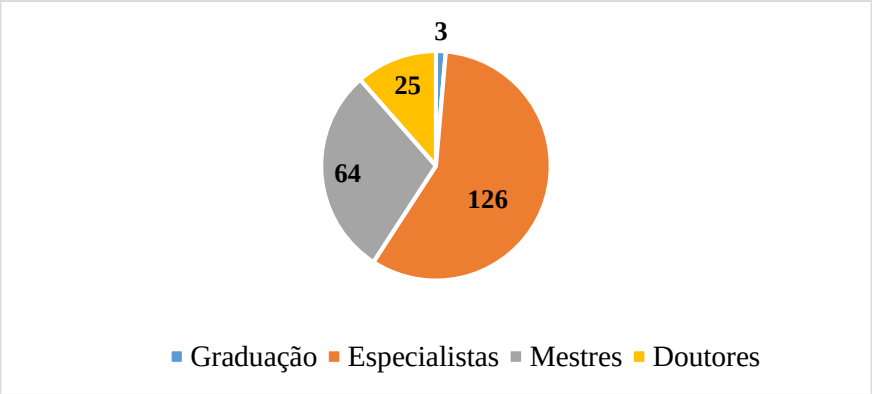
Fonte: www.acheisudoeste.com.br

Na sua proposta educacional está a formação de profissionais contemplando a especificidade do contexto da região do semiárido baiano.

> O Centro Universitário FG - UniFG se propõe a ser uma instituição promotora do desenvolvimento regional, estando em consonância com o projeto regional e nacional de desenvolvimento social, econômico e político. Os nossos cursos têm suas respectivas ênfases de formação voltadas às necessidades regionais e locais, projetando o perfil do egresso como alvo da formação de atores sociais, econômicos e políticos que respondam às necessidades da região. (UniFG, PDI 2019-2023).

A UniFG no PDI (2019-2023) apresenta proposta para formação continuada, incentivo ao exercício da docência universitária por meio de programas de incentivos financeiros e de infraestrutura, diretos e indiretos, que contribuam com os projetos de pesquisas dos docentes em cursos de pós-graduação e o Programa de Capacitação de Docentes UniFG.

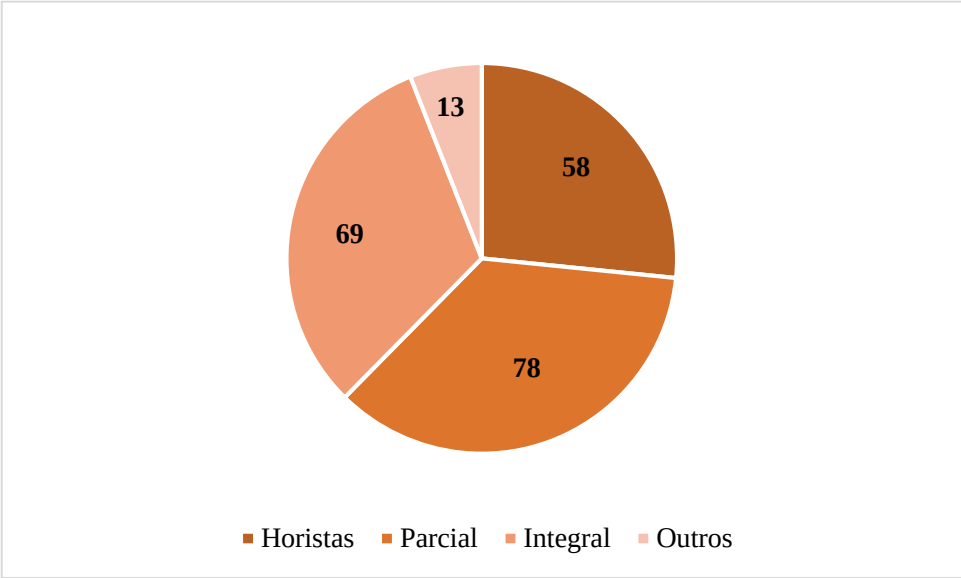
Gráfico 22 - Docentes da UniFG



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados fornecidos pela IES

Ao analisarmos o quantitativo de docentes da UniFG e observarmos a titulação que eles possuem, notamos que o seu corpo docente é constituído majoritariamente por especialistas, que corresponde a 126 professores. Em relação aos mestres e doutores, a soma de ambas titulações perfaz um total de 89 docentes e os 3 docentes apenas graduados são preceptores. A UniFG mantém-se dentro dos critérios exigidos pelo Sinaes que estipula o percentual de 40% mestres, 15% doutores e 30% especialistas, titulação para a contratação do corpo docente e, consequentemente, para o credenciamento da instituição.

Gráfico 23 - Regime de trabalho dos docentes da UniFG



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com dados fornecidos pela IES

O regime de trabalho na UniFG contempla as modalidades ofertadas pelas orientações da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), observando também o disposto pelas Leis que

regem o ensino superior. A modalidade de contratação com maior índice é parcial, seguido por integral, outros se referem à contratação temporária que não se enquadra dentro do regime de horista.

A trajetória do ensino superior no Brasil, na Bahia e em Guanambi, segue o mesmo padrão, para desbravar e consolidar-se dentro de um contexto histórico e social. Neste processo contínuo de consolidação, os desafios estão ligados à estruturação da educação superior, ao contexto sociopolítico do país. Dentro deste cenário, a docência encontra o desafio da formação e qualificação desses profissionais, tornando-os mais seguros para a atuação docente.

4 FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

A boa formação docente é de extrema importância por estar implícita a extensão desta ação, pois essa formação tem uma repercussão longitudinal. Pode-se observar quando o médico leva o paciente a cura da patologia, individualmente o paciente recebe o benefício. Quando o docente exerce sua profissão de maneira competente e hábil, a instituição é beneficiada, os discentes são beneficiados e este benefício se estende para além dos muros institucionais, temporais, pois transforma comportamentos que intervêm na vida em sociedade.

> Sua importância se mostra exatamente por se tratar do ser humano, da formação do homem enquanto um ser profissional, que encanta sua docência, na busca contínua de elementos que os impulsionem a uma docência que procure formar outros profissionais, de forma competente e ética, à luz de um mundo e uma sociedade os quais estão situados num contexto sociocultural econômico e político do mundo contemporâneo. (SILVA, 2014, p. 6-7).

O breve estudo sobre aspectos históricos e políticos apresentado no capítulo 3 sinaliza que a docência universitária é algo secundário nas políticas públicas de formação de professores. O alvo do ensino superior na perspectiva da classe dominante é formar o sujeito para inseri-lo na sociedade produtiva, assim, a formação docente se dá pela experiência, pela dedução, pelos modelos anteriores, atendendo às políticas de regulação.

Para Saviani (2009b), a formação de docentes ainda estar muito a desejar, em todos os aspectos, principalmente o pedagógico. Apesar das mudanças ocorridas no campo da formação de professores nos dois últimos séculos, ainda existe uma descontinuidade. A questão pedagógica veio ser tema central na reestruturação educativa, propriamente dita, no final do século XIX, timidamente, e até hoje as políticas formativas sobre docência são precárias. Nesse contexto, o autor enfatiza que "não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país" (SAVIANI, 2009b, p. 148).

O autor chama a atenção para o fato de que a questão da formação e atuação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as situações precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77), “a profissão do professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como respostas as necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. Desse modo, entendemos o docente no ensino superior como profissional reflexivo, crítico e competente, voltado à transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização do trabalho; cuidadoso do aperfeiçoamento da docência, buscando a integração de saberes complementares; reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos; com atitude de flexibilidade, abertura, capacidade de lidar com o imprevisto e o novo.

Para Gil (2011), a formação docente não é tarefa fácil, as exigências da docência não são preenchidas na educação continuada, o foco maior é na pesquisa. Os instrumentos de avaliação propostos para o ensino superior (SINAES, 2017) estabelecem a titulação e a produção científica como indicadores para o exercício da docência no ensino superior. Os três anos ou mais de exercício da profissão se baseiam na declaração e no registro em carteira de trabalho. Não há exigência na formação, preparo, formação pedagógica. Para Gil (2011, p. 15), “independente, da titulação de mestre ou doutor, os docentes universitários não são submetidos à formação profissional de maneira sistêmica”.

Toda profissão precisa de preparo, estudo, estágio, adaptação. A docência no ensino superior não é, e não pode ser diferente. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 105), “a construção da identidade com base numa formação, inicia-se no processo de efetivar a formação na área”. Para o processo de ensino-aprendizagem, a formação docente é de suma importância para o desenvolvimento do sujeito enquanto discente e futuro profissional.

A docência exige saberes docentes para exercer uma profissão que intervém no processo de vida do outro, Para Tardif (2012, p. 35), “à docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes, de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

A atuação docente deve agir sobre o contexto em que está inserido, possibilitar a criticidade no aluno, mediar a aquisição do conhecimento, possibilitar criatividade, novas ideias, a observação, a reflexão, a ligação dos saberes. Esse agir docente só acontecerá de maneira sistematizada se a formação docente for delineada dentro dos pilares da formação em educação no ensino superior que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

O cuidado com tudo que envolve o docente do ensino superior promove o êxito no desenvolvimento da profissão, no processo de ensino-aprendizagem atingindo diretamente a vida em sociedade. Questões como a didática, o preparo pedagógico, a ética profissional, a

visão de mundo, são instrumentos no processo de exercer a docência tendo dois alvos, o sujeito docente e o sujeito discente e sua interação.

É necessário entender e delinear a profissão docente, sua abrangência social e cultural para formação desta postura profissional, a relação entre os pressupostos teóricos e práticos nesta formação, sabendo-se que a normatização que rege a conduta e exercício da docência não é clara, precisa, como das outras profissões, não há um curso específico de graduação para formar docentes do ensino superior.

Posto isso, indagamos: qual saber pertinente para o ensino superior? No processo de formação inicial ou continuada, qual saber necessário para exercer a docência no ensino superior? São alguns questionamentos que norteiam a discussão, a seguir.

4.1 Saberes docentes

A categoria "saberes docentes" surge através da pesquisa de autores nacionais e internacionais interessados sobre a docência no ensino superior (SAVIANI, 1996; TARDIF, 2002, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Toda profissão tem um eixo de conhecimento científico, de saberes, da legalização, que são utilizados como norteadores para o exercício profissional. Com a docência não é diferente. A prática docente, o ensinar, caracteriza o papel profissional que o estrutura, pois o objetivo da docência é levar o outro a aprendizagem e isto é uma dinâmica viva.

Para Saviani (1996, p. 145), tratar sobre saberes "é responder à questão o que é necessário a alguém saber para se constituir, se converter em educador". Para o autor, a ação educacional é de pertencimento do docente enquanto profissional, é um fenômeno complexo, assim como os saberes necessários a sua atuação. Esses saberes são intrínsecos a educação, quem ensina e educa, precisar entender e aprender sobre o saber da educação. Assim, "em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador" (SAVIANI, 1996, p. 145).

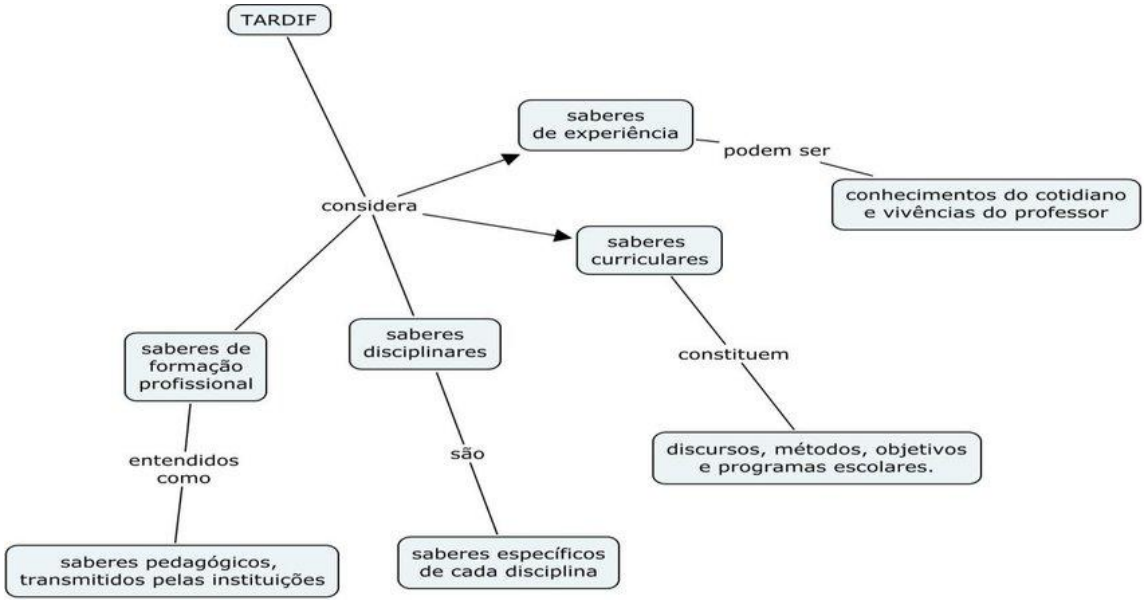
Saviani (1996) reconhece cinco tipos de saberes essenciais na formação do docente: o *saber atitudinal*, que se refere à postura e atuação ética do docente. O *saber crítico-contextual*, este discorre sobre a condição sócio-histórica que insere o educando na sociedade para atuar de maneira ativa e inovadora. O *saber específico*, envolve o conteúdo da disciplina, do currículo, o saber científico. O *saber pedagógico*, o saber da educação apropriado através das ciências da educação, este saber é o que define a profissão do docente. O *saber didático-curricular*,

relacionado à dinâmica do trabalho e a organização pedagógica do trabalho. Para Saviani (1996), esses saberes devem integrar a formação para a docência.

Segundo esse autor, é necessário que o docente para exercer a docência consciente com sua postura ética, inovadora, compromissada com a transformação da sociedade, tenha uma visão de mundo, de educação, de ensino e assim no seu dia a dia na sala de aula e fora dela, defina de maneira precisa que saberes são importantes articular para mediar o ensino-aprendizagem.

Para Tardif, (2002), os diversos saberes estão relacionados ao fazer dos docentes. Agrupa-os em quatro tipos de saberes docentes: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Esses saberes subsidiam a prática docente. Para o autor, a maneira como classifica os saberes docentes está correlacionada a sua origem, os diferentes meios de aquisições, o vínculo estabelecido do docente entre os saberes e com seus saberes.

Figura 5 - Esquema dos tipos de saberes apresentados por Tardif (2002)



Fonte: Elaborada a partir das informações extraídas de Tardif (2002, p. 71)

Segundo a definição de Tardif (2002), *os saberes da formação profissional* - é o conjunto de saberes baseado no conhecimento científico legitimados, que adquirem na formação profissional relacionados com o saber-fazer, também construído na formação contínua. Já *os saberes curriculares* são saberes educacionais formais que o docente aprende e transmite. *Os saberes disciplinares* são transmitidos pelas instituições educacionais oficiais, os conhecimentos coletados pela humanidade e oficializados como saber necessário para o

desenvolvimento da sociedade. Enquanto que *os saberes experienciais* são saberes adquiridos através da vivência no cotidiano dos espaços educacionais.

Para Tardif (2002), há vários saberes conectados ao exercício da docência. Gauthier (2006) trata o saber docente a partir de alguns aspectos semelhantes aos apontados por Tardif, mas difere em outros momentos: "saberes disciplinares - a matéria; saberes curriculares - o programa; os saberes das ciências da educação; os saberes da tradição pedagógica - uso; os saberes da experiência; os saberes da ação pedagógica - conhecimentos que se tornam público e validados" (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 29).

Para Gauthier *et al.* (2006), *os saberes disciplinares* são os saberes científicos da matéria a ser ensinada, esse saber é ratificado pela comunidade científica. *Os saberes curriculares* - definidos como programas escolares que o docente deve saber no exercício da profissão. *Os saberes das ciências da educação* - o saber mais abrangente sobre a escola, a própria profissão e que vão sendo incorporados ao longo do fazer docente. Esse autor define os saberes das ciências da educação:

> Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. (GAUTHIER *et al*., 2006, p. 20).

Os saberes da tradição pedagógica - são constituídos pela representatividade da escola ao longo da vida do docente, sua percepção do professor, do aluno, sobre o processo de aprender e ensinar. *Os saberes experienciais* – são os saberes construídos pela prática da profissão.

Pimenta (2005) aborda uma tríade sobre os saberes docentes: saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes de experiências. Na interação desses saberes o docente percebe e investiga o exercício da docência, modifica os seus saberes-fazeres. Após essa classificação com a contribuição de Anastasiou, aumenta para quatro tipos de saberes, sendo que ela divide os saberes pedagógicos em: saberes pedagógicos e saberes didáticos.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), assim compõem os saberes docentes: *saberes da experiência* - adquiridos ao longo do exercício da docência; *saberes da área do conh*ecimento – saberes científicos e específicos do objeto que ensina; *saberes pedagógicos* – saber mais amplo sobre a prática educativa, o ensino e aprendizagem na formação do sujeito; *saberes didáticos* – integração entre teoria e prática na contextualização do ato de ensinar.

Para Tardif (2002, p. 19), há saberes que são a base na prática docente: “O saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.”. Os saberes docentes têm uma origem social.

O saber docente está imerso dentro de um contexto plural e temporal, pois se forma entrelaçado na história de vida, no desenvolvimento profissional que vai crescendo gradativamente no binômio ensinar e aprender. O saber da experiência é destacado dentre os outros, pelo lugar que ocupa de exterioridade, por definir e conduzir os outros saberes, sabendo que sua produção e circulação não é controlada.

Tardif (2002) expõe que o saber da experiência está contido no dia a dia do docente. Dentro do exercício da profissão articula os outros saberes, nos momentos vividos, interpretando, improvisando e lançando mão das experiências de momentos semelhantes passados, assim desenvolve a especificidade da sua profissão. Para o autor, nessa dinâmica existe um saber específico que é a base legítima do fazer docente, esse saber é a convergência de todos os saberes que se integram na prática, na reflexão, na avaliação e na vivência.

Gauthier *et al.* (2006) faz uma reflexão que possibilita realizar uma especificidade dos saberes necessários para o exercício profissional da docência. Segundo o autor, não é uma tarefa fácil especificar esses saberes devido à complexidade da profissão que envolve a produção de conhecimentos. Desta maneira, ter conhecimento dos conteúdos da disciplina; ter talento para exercer a função; ter bom senso; seguir a intuição; ter experiência; e ter cultura não é suficiente por si só para se determinar os saberes necessários para ser professor (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Para o docente, o conhecimento que embasa sua prática é mutável e específico, liga a prática-teoria e teoria-prática em uma atitude dialética. Esta ação acontece em um processo ininterrupto, progressivo identificado nas fases que permeiam a carreira profissional da docência.

Estudar, pesquisar, avaliar, analisar sobre a dinâmica da docência, é necessário para entender o contexto que engloba a profissão, saberes específicos da prática docente, o contexto sociocultural, o histórico do trabalho, pois é através desta apropriação de conhecimento que se constrói o ser professor.

Por meio da discussão proposta neste item com o aporte teórico de Gauthier (2006), Pimenta e Anastasiou (2014), Tardif (2002), Saviani (1996), observamos que existem vários pontos em comum entre eles, destacamos aqui a questão dos saberes docentes que de maneira geral são vistos por eles na relação docente-discente, discente-docente, como sujeitos aprendentes no ato de ensinar. Assim, a construção da identidade profissional e sua formação

acontecem com a articulação dos saberes docentes na orientação teórica da prática e na prática que materializa a teoria.

Quadro 12 - Tipos de categorias dos saberes docentes por autor/a

AUTOR/A	SABERES DOCENTES
Tardif (2002)	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos).
Gauthier (2006)	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica.
Pimenta (2005)	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.
Pimenta e Anastasiou (2014)	Saberes da experiência, saberes do conhecimento, saberes pedagógicos, saberes didáticos.
Saviani (1996)	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.

Fonte: Adaptado de Barbosa Neto e Costa (2016, p. 89)

Gauthier (2006), Pimenta e Anastasiou (2014), Tardif (2002), Saviani (1996), na maneira de expor seus argumentos apresentam uma afinidade nas tipologias e classificações, uma busca por uma conceituação propriamente dita, que norteia a formação, a identidade profissional em todos os aspectos do exercício da docência tirando do papel de ator coadjuvante e assumindo o papel principal no ensino-aprendizagem dentro de um contexto sócio-político-cultural.

Segundo os autores, na prática educativa o docente produz e reproduz conhecimentos através das experiências adquiridas, das pretensões almejadas por uma educação libertadora, pela consciência dos avanços da sociedade, pelas adequações realizadas no percurso do exercício profissional.

Para a formação docente e definição da identidade profissional exige-se uma percepção individual e coletiva deste ser ensinante, uma reflexão sobre a ação prática da docência que respeita a autonomia deste gerenciamento profissional pelo próprio docente.

Contudo, os autores propõem que se faça verificação através de técnicas, métodos, pesquisas científicas sobre os saberes inerentes à docência para que sejam reconhecidos pela sociedade, ratificados pelas políticas públicas e norteados pela formação docente.

4.2 Formação Docente

Neste item propomos analisar questões que tratam sobre a formação de docentes que atuam no ensino superior, a partir da seguinte indagação: como acontece a formação do docente para o ensino superior? Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 35-36), problematizam:

> De que modo os professores do Ensino Superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, que dão aulas no Ensino Superior, convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: físico, advogado, médico, geógrafo, engenheiro, simplesmente; ou seguido de professor universitário, ou ainda, simplesmente como professor universitário. Destas, seguramente, a primeira forma seria a mais frequente [...]. Essa questão aponta para a problemática profissional do professor do Ensino Superior, tanto no que se refere à identidade, que diz o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional.

Toda profissão parte da formação para o exercício, contudo, a formação docente ao longo da história, surge atrelada aos anseios da sociedade capitalista, à formação de mão de obra específica para manutenção do *status quo*. Nesse processo histórico não aparece um curso propriamente dito para formação profissional do docente.

A ausência da formação docente e não só da formação pedagógica provoca um desequilíbrio no exercício da docência por não ter um preparo adequado para o exercício profissional. A qualificação que é oferecida pelas políticas públicas da educação superior não atende à demanda e às exigências do exercício da docência universitária.

A entrada na docência acontece por razões e interesses variados, geralmente os iniciantes nessa profissão são das mais diversas áreas e não tiveram experiências de estudo com áreas ligadas à educação em uma perspectiva filosófica, política, sociológica e antropológica que favorecem o processo de mediação do conhecimento entre o professor e o aluno.

Assim, a formação docente no ensino superior é uma preocupação vigente, já que estes que adentram a profissão demonstram uma falta de preparo, sendo que o docente teoricamente deveria ser a parte madura da relação entre docente e discente, e sua atuação interfere na formação de futuros profissionais que atuarão na sociedade. Para Dias Sobrinho (2009, p. 19), "os docentes não estão suficientemente preparados para acompanhar a vertiginosa explosão dos conhecimentos em todos os campos, tanto no que diz respeito a produção quanto ao ensino".

As leis que regem o ensino superior não tratam especificamente sobre a formação didática do docente, ficando obscura essa área. O termo formação docente não apresenta uma

definição clara, diretiva sobre o que é e como é esta formação. É percebível a ausência de uma política que trate da formação docente no ensino superior.

Nos diversos estudos sobre formação docente sempre é sinalizada a necessidade de uma política que norteia esse preparo, como em todas as profissões. O que existe de real e escrito na LDB nº 9.394/96 que rege o ensino superior é a orientação para fazer a disciplina de Metodologia do Ensino Superior com carga horária de 60 horas, nos cursos *lato sensu* que dão ênfase na atuação em sala de aula. Para Anastasiou (2005), não existe nada efetivo que requeira uma formação sistemática para a docência no ensino superior. Segundo Masetto (2003, p. 12), "até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras, praticamente só era exigido do candidato a professor, o bacharelado e o exercício competente da sua profissão".

As exigências acontecem mais sobre as competências e habilidades técnicas, conhecimento da ementa da disciplina, com o objetivo de contemplar o currículo, a formação técnica/científica do aluno, assim é secundário a formação profissional do docente propriamente dito.

4.3 Docência universitária: o que dizem as pesquisas?

O levantamento bibliográfico é um instrumento preliminar de extrema importância para uma pesquisa, pois auxilia o pesquisador na sua investigação temática e suas respectivas delimitações. Por outro lado, também mostra-se eficaz, pois favorece o preenchimento de lacunas, ajuda avaliar o que já foi dito e o que ainda pode ser dito na pesquisa ensejada, ao passo que evidencia a sua relevância e contribuição na comunidade científica.

Para Romanowski e Ens (2006), o levantamento é uma revisão de conhecimento, é um passo importante nos aspectos qualitativos e de análise de matérias já existentes. A finalidade do levantamento bibliográfico é posta na consulta às referências identificadas sobre descritores, palavras que norteiam e delimitam a proposta do tema pesquisado. Esse material é encontrado em formato de teses e dissertações, artigos, livros, trabalhos apresentados em eventos científicos (congresso, encontros e outros), tudo que coloque o pesquisador em contato com o grande leque de publicações acerca do objeto da sua investigação.

Trata-se de um momento de suma relevância para o pesquisador que em uma postura crítica e reflexiva tem contato com diversas fontes de dados, oportunidade em que filtram trabalhos os quais possibilitam respaldar sua pesquisa e fundamentar em referências com autoridade científica. Esse processo de interação com o material catalogado permite a

construção socioemocional do texto propriamente dito. Neste sentido, Romanowski e Vosgerau (2014) expõem a relevância do material coletado para o pesquisador, no processo de contextualização e problematização, para ratificar a seleção do material e sua utilização.

O levantamento bibliográfico faz com que o pesquisador sinta um misto de emoções (alegria, ansiedade e medo), pois nesse trabalho vive um conflito sobre a relevância do tema para o qual se propõe a escrever. Contudo, a compreensão deste momento é necessária para o processo de evolução e fortalecimento do autor e da sua pesquisa.

Para realizar o levantamento bibliográfico, esta pesquisa assim se constituiu: no aspecto tempo, o período de 2013 a 2018; no aspecto literatura: teses, dissertações, artigos, trabalhos apresentados em eventos científicos de educação sobre a temática "Docência no Ensino Superior". A delimitação se faz necessária pela condição temporal e humana para consultar as diversas fontes da produção compartilhada nos bancos de dados sob vários aspectos relevantes.

Foram realizadas buscas sistemáticas em importantes bases de dados bibliográficos como: no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

4.3.1 Mapeando as produções bibliográficas

Ao efetivar o levantamento bibliográfico no catálogo de teses e dissertações da Capes, por meio dos descritores: "Docência no Ensino Superior", "Docência Universitária", "Formação Docente e Ensino Superior", "Identidade Docente e Ensino Superior", utilizando o recorte temporal 2013 a 2018, identificamos 10 trabalhos que discutem aspectos da docência no ensino superior, conforme o Quadro 13.

Quadro 13 - Produções científicas do banco de teses e dissertações da Capes

Autor	Título	Instituição	Ano	Modalidade
FERREIRA, Jociene Carla Bianchini	Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2013	Tese
JOSÉ, Gislane de Oliveira Maciel	O ser professor universitário no universo da prática docente: uma leitura interdisciplinar em fenomenologia	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2013	Dissertação

SILVA, Marlucilena Pinheiro da	Docência universitária no curso de enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade"	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2013	Tese
CAMPOS, Sueli Aparecida de Mello	As representações dos professores dos cursos superiores de tecnologia de uma IES privada sobre suas condições de trabalho e sua saúde laboral	Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)	2013	Dissertação
SILVA, Salete Maria Moreira da	A docência no ensino superior: reflexões para a atuação do professor universitário no contexto atual	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	2014	Dissertação
PADULA, Sandra Regina Paes	Docência na universidade: aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior	Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie)	2014	Dissertação
MONTEIRO, Renata Gomes	O professor iniciante no ensino superior: saberes em questão	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2016	Tese
SILVA, Luiz Eduardo das Neves	A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2016	Dissertação
SANTOS, Jéssica Valentim	Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2017	Dissertação
PEREIRA, Marcos Aurélio	Representações sociais de "ser professor no ensino superior", pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	2017	Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Ao analisarmos os trabalhos do Quadro 13 (FERREIRA, 2013; SILVA, 2013; CAMPOS, 2013), observamos que tratam de estudos sobre saberes e práticas educativas na docência universitária. Além disso, abordam elementos norteadores da prática pedagógica em

cursos específicos de graduação (Jornalismo, Enfermagem e Tecnologia) e como a docência acontece dentro deles.

Já as pesquisas de Silva (2014) e Padula (2014) discutem a importância da docência, seus desdobramentos como profissão, instrumentos de qualificação para um exercício valorativo, contundente na formação do ser humano, dentro de um contexto sócio-político-cultural vigente.

Nessa direção, o estudo de Silva (2016) sobre *A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior* trata de uma pesquisa com foco na formação do docente enquanto bacharel e os caminhos percorridos para essa formação. Sobre a formação do docente de licenciatura e sua preparação para formar os discentes licenciados, Santos (2017) discute no seu trabalho *Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional*.

Monteiro (2016) relata por meio da pesquisa elementos da formação inicial do docente ingressante no ensino superior e como eles constroem os saberes docentes. Nesse contexto, o trabalho de Pereira (2017) apresenta *Representações sociais de "ser professor no Ensino Superior", pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica*, mostra as vozes dos docentes do ensino superior sobre como se sentem e vivem à docência universitária, suas nuances, pontos de divergências, formação pedagógica e entraves no cotidiano.

Os estudos mencionados no Quadro 13 apresentam convergência em relação à discussão sobre docência no ensino superior e os elementos científicos norteadores da prática pedagógica. Todos fazem referência a quatro estudiosos da área: Tardif, Masseto, Pimenta e Anastasiou. É perceptível uma concordância na ausência da docência como uma profissão propriamente dita, já que o sujeito que ingressou neste universo tem sua preparação e formação a partir do processo da atuação.

No levantamento realizado nos anais das reuniões nacionais da ANPEd, entre os anos de 2013 (36.ª Reunião) a 2017 (38.ª Reunião), usando os descritores "Docência no Ensino Superior", "Docência Universitária", "Formação Docente e Ensino Superior", "Identidade Docente e Ensino Superior"[10], identificamos 14 trabalhos, conforme o Quadro 14.

[10]Realizamos as buscas no GT 2 (História da Educação), no GT 3 (Movimentos Sociais e Educação), no GT 4 (Didática), no GT 5 (Estado e Política Educacional), no GT 6 (Educação Popular), no GT 8 (Formação de Professores), no GT 9 (Trabalho e Educação), no GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita), no GT 11 (Política da Educação Superior), no GT 12 (Currículo), no GT 13 (Educação Fundamental), no GT 13 (Sociologia da Educação), no GT 15 (Educação Especial), no GT16 (Educação e

Quadro 14 - Produções científicas das reuniões da ANPEd

AUTOR(ES)	TÍTULO	Reunião	GT	ANO	Modalidade
BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite (UNEB); SOARES, Sandra Regina (UNEB)	Avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários	37.ª	4	2015	Comunicação oral
GOMES, Suzana dos Santos (UFMG)	Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no Ensino Superior: saberes em construção	37.ª	4	2015	Comunicação oral
MUSSI, Amali de Angelis (UEFS) ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de (UEFS)	Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior	37.ª	8	2015	Comunicação oral
ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de (FEUSP)	Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino	37.ª	8	2015	Comunicação oral
DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo (SEE-DF)	Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente	37.ª	8	2015	Comunicação oral
SCHNETZLER, Roseli Pacheco (UNIMEP); Maria Nazaré da Cruz (UNIMEP) Ida Carneiro Martins (UNIMEP)	Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior	37.ª	8	2015	Comunicação oral
AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de (UFPE)	Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária	37.ª	8	2015	Comunicação oral
GUIMARÃES, André Rodrigues (UNIFAP)	Trabalho docente e concepções de universidade: materialidades da reforma da educação superior na UFPA	37.ª	11	2015	Comunicação oral

Comunicação), no GT 17 (Filosofia e Educação), no GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), no GT 19 (Educação Matemática), no GT 20 (Psicologia da Educação), no GT 21 (Afro-brasileiros e Educação), no GE 22 (Grupo de Estudos em Educação Ambiental), no GE 23 (Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação) e no GT 24 (Educação e Arte).

MAUÉS, Olgaíses Cabral (UFPA)	A expansão e a internacionalização da Educação Superior	37.ª	11	2015	Comunicação oral
SILVA, Guaracy (UNIMEP/UNIS-MG)	O ensino superior na tramitação do Plano Nacional de Educação – 2014-2024	37.ª	11	2015	Comunicação oral
MANCEBO, Deise (UERJ)	Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995 - 2014)	37.ª	11	2015	Comunicação oral
SCARTEZINI, Raquel Antunes (UnB)	Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente	38.ª	8	2017	Comunicação oral
RAMOS, Evódio Maurício Oliveira (UEFS)	Uma formação de professores universitários na Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades	38.ª	11	2017	Comunicação oral
RIBEIRO, Marinalva Lopes (UEFS); LIMA, Daniela Cristina Ribeiro de (UEFS)	Entre uma profusão de sentidos, a profissão de professor universitário se constitui	38.ª	20	2017	Comunicação oral

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Como se pode ver no Quadro 14, os artigos que abordam aspectos da Docência no Ensino Superior foram encontrados no GT 4 - Didática, GT 8 - Formação de Professores; GT 11 - Política de Educação Superior; GT 20 - Psicologia da Educação. No GT 4, dois temas se destacaram: um por tratar de questões em aprendizagem e o método de avaliação como instrumento de ensino e o outro sobre a função da Didática dentro do contexto da docência frente ao uso das tecnologias no ensino superior. No GT 8 foram seis temas que se entrelaçaram ao discutirem profissionalidade, as marcas e tensões na formação do docente do ensino superior, aspectos da construção da docência universitária e suas implicações. Os cincos artigos do GT 11 apresentam o que diz a legislação e as políticas educacionais sobre formação de professores do ensino superior. Além disso, fazem referências a questões sobre as ações governamentais, a privatização, expansão, democratização, internacionalização e reforma do ensino superior. Por fim, o artigo identificado no GT 20 evidencia alguns aspectos do contexto onde atua o professor, na atualidade, e analisa elementos que caracterizam a docência universitária, na ótica de professores universitários.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict), por meio dos descritores: “Docência no Ensino Superior”,

“Docência Universitária”, “Formação Docente e Ensino Superior”, “Identidade Docente e Ensino Superior”, utilizando o recorte temporal 2013 a 2018, identificamos dois trabalhos que discutem aspectos da docência no ensino superior, conforme apresentamos no Quadro 15.

Quadro 15 - Produções científicas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict)

Autor	Tema	Instituição	Ano	Modalidade
CONCEIÇÃO, Juliana Santos da	A docência no ensino superior e a expansão universitária: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante	Universidade Federal Ouro Preto (UFOP)	2014	Dissertação
NOVAIS, Robson Macedo	Docência universitária: a base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor do ensino superior	Universidade de São Paulo	2015	Tese

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os dois temas identificados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict) são resultados de pesquisas sobre docência universitária; um trata sobre a formação do professor iniciante no ensino superior, enfatizando como acontece a formação dentro dos cursos de mestrado e doutorado. Já o segundo texto aborda os saberes necessários à formação do docente universitário e à prática educativa no ensino superior.

O mapeamento das produções científicas apresentado neste texto possibilitou-nos construir um panorama das discussões sobre a Docência Universitária, realizadas nos últimos cinco anos, nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* das universidades públicas brasileiras. Essa construção nos permitiu visualizar: a) Docência Universitária é tema de crescente preocupação entre os pesquisadores, pois das 106 produções sobre educação superior, 26 se referem à docência universitária; b) a discussão sobre Docência Universitária se concentra nos cursos de mestrado em educação, principalmente na região sudeste; c) as temáticas mais evidentes nas discussões sobre Docência Universitária referem-se à formação docente e prática pedagógica no contexto da sala de aula. Observamos que alguns temas foram silenciados, dentre eles destacamos a formação humana e a formação ética do professor.

Além disso, conseguimos constatar o que a literatura já vem sinalizando nos últimos anos, que a formação docente e nela a prática pedagógica representa o foco central das discussões sobre Docência Universitária. Essa constatação potencializa alguns

questionamentos, entre eles: Por que essa preocupação com a formação docente? O que mobiliza essas discussões? Que tendências estão sendo apontadas nessas discussões?

Na tentativa de refletir sobre as possíveis tendências das discussões sobre a formação docente, percebemos uma significativa valorização da prática docente como fonte de investigação. Essa tendência foi apontada por André (2004), em seus estudos sobre a formação de professores. Considerando os resultados apontados pelas pesquisas que analisamos, pontuamos que essa tendência apresentada por André (2004) segue nos anos de 2013 a 2018.

Acreditamos que a Docência Universitária, assim como a educação como um todo, se constituem em um processo complexo de construção e formação da mais importante de todas as obras, o ser humano (CORTELLA, 2013). Para tanto, cabe a cada um de nós, e a todos nós, a responsabilidade de fazer da docência e da prática pedagógica elementos inerentes à profissão de professor universitário, a fim de que esses fundamentos possam também ser instrumentos que possibilitem a formação de pessoas e profissionais mais humanos, éticos e engajados na construção de uma sociedade mais humanizada.

4.4. Docência no ensino superior: concepções e desafios

Adotar a docência no ensino superior exige postura profissional, políticas públicas que orientem a profissão, conhecimentos acerca do universo da educação superior sobre o processo de ensino e aprendizagem, currículo, metodologias, avaliação, relações interpessoais, planejamento educacional, didática, pedagogia, políticas que regem o ensino superior, entre outros.

O processo de construção e reflexão da prática do docente no ensino superior produz significados próprios, em uma ação dialética contínua que corrobora com a identidade do docente, entre outros perfis, o de mediador na construção do conhecimento pelo discente. A prática docente é construída no dia a dia, na interação com o sujeito, espaço de aprendizagem, e os procedimentos que orientam esse movimento.

Imbernón (2011) mostra a urgência de acabar com a imagem, estereótipo de um profissional da docência técnico, que reproduz modelos prescritos, focado só no conhecimento científico da disciplina, mas buscar criar um perfil dinâmico, reflexivo, ético, crítico que atue de maneira transformadora no contexto educativo, sobre si mesmo e sua profissão.

> Cada vez mais o professor precisa ser um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os estudantes em formação, mediando e problematizando o contato com o mundo do

> conhecimento e com a realidade social em que se inserirão como profissionais. Ou seja, precisa assumir-se como um intelectual profissional da educação, para o que sua formação pedagógica e didática tem contribuição imprescindível. (ALMEIDA, 2012, p. 87).

A capacitação para exercer a docência no ensino superior, nos tempos atuais, é de suma relevância para a atuação do docente frente os desafios da sociedade contemporânea, da tecnologia e do conhecimento, do capitalismo neoliberal, da fluidez das relações humanas. Parte da sociedade atual vê no processo de ensino-aprendizagem do ensino superior só a formação técnica científica do conhecimento para o exercício de uma profissão que é útil na sociedade para manutenção do processo capitalista.

Faz-se necessário que aquele que busca a docência ou estar nela como uma profissão, faça uma reflexão minuciosa sobre os desafios existentes e procure apreender os pressupostos que embasam a ação docente, uma profissão tão complexa, que exige uma postura política, didática e de visão de mundo. Pimenta e Anastasiou (2014) sinalizam que há questionamentos, proposições, experimentos e enfrentamentos na prática docente das mais variadas dentro da realidade vivida. Segundo Almeida (2012, p. 72),

> se entendemos o ensino como uma prática complexa e socialmente contextualizada, pensar os requisitos formativos capazes de subsidiar os que nele atuam profissionalmente envolve transitar por: a) concepções a respeito de si e do próprio papel social que dão sustentação à identidade profissional; b) componentes que integram os processos formativos, como teorias e práticas, conteúdos da área específica de atuação, conhecimentos didático-pedagógicos; c) contextos de formação e de trabalho; d) processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional.

O exercício da docência enfrenta desafios, dilemas e tensões que requerem do docente uma prática imbuída de sentidos que problematizam as concepções políticas e a fundamentação pedagógica dentro do contexto de atuação micro a instituição que pertence enquanto profissional, e a macro, o mundo espaço de vivências múltiplas.

Para que a atuação docente tenha significado é indispensável que a formação para a docência seja pensada, alicerçada, embasada, fundamentada, tendo em vista o saber sobre educação e conhecimentos práticos e teóricos sobre o exercício da profissão, analisando o contexto político, social, econômico e histórico. É imprescindível a atualização profissional para o docente, tendo a formação continuada como aporte diante de uma sociedade contemporânea com tendências diversas, em constante mudanças que interferem na formação e atuação humana.

Vários autores como Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Pimenta (2010), Tardif (2012), Masetto (2015) e outros, problematizam a não existência de uma formação específica para o exercício da docência no ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 37) ressaltam "que mesmo possuindo experiência significativa e anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis".

As mudanças ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 atingiram vários segmentos da sociedade impactando diretamente a educação em todos os níveis. Na educação superior os novos desafios têm como alvo principal a atuação docente, pois é na ação educativa em sala de aula que perpassa a transformação para atender os anseios da sociedade vigente, tal como é necessária para atender os ideários capitalistas ou para promover uma ação libertadora, emancipatória para uma sociedade igualitária.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, 132), "a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área". Toda profissão perpassa por um caminho de formação que se inicia na graduação, chega à especialização, mestrado e doutorado, para afunilamento da área que atuará. Nesse processo de apropriação do saber inerente à profissão, no percurso da graduação e após o término, assume-se como profissional, com código de ética, a regulamentação da profissão, as normativas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o envolvimento social e a participação em conselhos. Tudo isso não se aplica à docência enquanto profissão.

De acordo com a LDB nº 9.394/96, art. 66, "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Sobre o notório saber, essa Lei estabelece no parágrafo único desse artigo, que quando for "reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico" (BRASIL, 1996).

O reconhecimento do "notório saber" como critério para exercer a docência está na contramão das lutas pela formação profissional da docência. Para Macedo (2017, p. 1242), reconhecer o notório saber "como requisito para a docência contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do aprender a aprender como possibilidade para indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional". Nóvoa (2007) trata sobre a fragilidade que a docência está exposta e destaca que ela possibilita ao Estado economizar e sucatear a educação no que se refere à formação da profissão docente no ensino superior e fragmentar a educação superior, por aqueles que adentram, através do notório saber.

Baseado na LDB nº 9.394/96, cria-se os decretos, resoluções, portarias, instruções normativas, editais e outros mecanismos que regulamentam a oferta do ensino superior e apresentam critérios para admissão de docentes em IES públicas ou privadas. Em nenhum dispositivo legal a docência é tratada como profissão regulamentada. Nos instrumentos de avaliação do ensino superior, o Sinaes/MEC dispõe sobre o perfil do docente, baseado em requisitos técnicos a serem preenchidos pelo docente. No decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017 sobre regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Ensino Superior, no § 5º - art. 21 – inciso VI, no art. 93 e no parágrafo único dispõem sobre

> o perfil do corpo docente e de tutores de educação a distância, com indicação dos requisitos de titulação, da experiência no magistério superior e da experiência profissional não acadêmica, dos critérios de seleção e contratação, da existência de plano de carreira, do regime de trabalho, dos procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro e da incorporação de professores com comprovada experiência em áreas estratégicas vinculadas ao desenvolvimento nacional, à inovação e à competitividade, de modo a promover a articulação com o mercado de trabalho. (BRASIL, 2017, art. 21).
>
> O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional.
> Parágrafo único. O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, vinte horas semanais para estudos, pesquisa, extensão, planejamento, gestão e avaliação. (BRASIL, 2017, art. 93).

Nesse contexto, emerge-se a necessidade da profissionalização da docência no ensino superior, existe uma deficiência no exercício da docência provocada pela entrada de sujeitos oriundos de outras plataformas profissionais, que não tiveram acesso a nenhum tipo de formação para docência e a educação continuada por mais que tenha sua importância não atende a exigência de uma formação profissional.

Desde o surgimento do ensino superior com a vinda da Família Real Portuguesa em 1808, até o presente momento, nenhuma forma de governo, nenhum governante propôs regulamentar a docência na educação superior como profissão. Esta categoria sempre foi alvo de instabilidade. Os desafios sempre foram na base educacional do ensino superior e no processo sociopolítico vigente no país em cada época.

Para Castanho (2017, p. 14), "no momento atual de nossa civilização é indispensável ter políticas de formação para a docência no Ensino Superior que levem em conta as exigências para essa formação". Essa formação vai além do domínio do conhecimento científico sobre

determinado conteúdo estar entrelaçado com o fazer-se docente que resulta no ser docente, e isto é um processo histórico. Para Freire (1996, p. 116),

> [...] assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino dos conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo. É a decência com que o faço.

A construção do ser docente é também social, pois está imbricada à incumbência de ensinar, o objeto da profissão, que permeia toda a formação e atuação da docência que tem inúmeros desafios.

É de suma importância destacar que o docente precisa ter clareza da sua prática e as implicações desta na vida do aluno (futuro profissional) e na sociedade em que ele será inserido. Essa prática deve estar submetida a uma análise reflexiva contínua que se refere a posturas, concepções, ações, produções de conhecimento, para não ser reduzido a mera reprodução de modelos estereotipados, do docente transmissor do conhecimento.

Para Isaia e Bolzan (2004), a prática pedagógica expressa a ideia que o docente tem sobre a docência, a qual é construída através dos recursos utilizados para preencher a ausência da formação profissional necessária para exercer a docência enquanto profissão.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), na atualidade se destaca o conhecimento específico em detrimento ao campo do conhecimento pedagógico em relação a ser docente universitário. Assim, os conhecimentos específicos são mais valorizados visando à formação profissional do discente e sua entrada no mercado de trabalho, como também a pesquisa específica da área de atuação do docente. Para as autoras, cabe à universidade proporcionar um ensino que promova o "domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que assegurem o domínio científico e profissional de campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus anexos com a produção social e histórica da sociedade)" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 164).

É híbrido o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico quando se pensa na formação do discente enquanto profissional, na contribuição para elaborar um projeto de sociedade que almeja intervir. Sabemos que o discente universitário tem várias vias de aprendizagem e que o docente faz apenas mediação, o elo de ligação entre o ensino e a aprendizagem, usando a pesquisa e a extensão como instrumentos de expansão do conhecimento.

Com isso, esperamos que a docência perceba o conhecimento de forma interdisciplinar, proponha pontes de relações entre eles e atribua significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos. A pesquisa há de ser vista como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade. “Os conteúdos são importantes desde que as habilidades sociais e intelectuais sejam a eles articuladas” (CASTANHO, 2017, p. 17).

Ressaltamos que a base da profissão docente no ensino superior é o tripé ensino, pesquisa e extensão. Sobre isso, o art. 207 da Constituição Brasileira de 1988, dispõe que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Desse modo, elas devem estar interligadas na formação do discente e propagação do ensino superior.

O art. 207 define uma das estruturas do trabalho docente, a indissociabilidade desta tríade, que promove a intervenção social com vista à transformação da comunidade através de ações criativas, inovadoras e contínuas realizadas por meio da formação de profissionais comprometidos com um projeto humano, ético, crítico e reflexivo

A formação para docência está alicerçada também na articulação desse tripé que tem ações distintas mais interligadas, aqueles que se propõem adentrar a essa profissão tem que saber articular essas três funções que possibilitam uma formação mais completa para o discente. Para Coutinho (2007), pesquisar e ensinar não se separam na prática pedagógica do docente no ensino superior, um completa o outro.

Observa-se que existe uma dissociação desse tripé, valorizando mais um que o outro, todo docente deve ser também um pesquisador para produzir conhecimento, deve articular o ensino, a pesquisa e a extensão para criar, possibilitar outra rota frente aos problemas da sociedade visando sanar, prevenir e vislumbrar novas saídas para o problema.

Os desafios postos sobre a docência no ensino superior são históricos e vão agregando novas vertentes por estar coadunando com as bases da educação e com o contexto sociopolítico do país. Nas últimas três décadas, a profissão docente sofreu um processo de desvalorização em todas as áreas, marcadas pela reestruturação do capital e pela política neoliberal. Ao mesmo tempo que surge inúmeras pesquisas sobre a docência no ensino superior, essa contradição é histórica, pois em todo o processo da sociedade, a educação, seja em qual segmento for, sempre surge como denunciadora na sua ação política contra qualquer manipulação da sociedade capitalista, propondo novos caminhos para uma educação libertadora, a qual forma sujeitos críticos, reflexivos, éticos e com visão de mundo.

5 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Chegar a algum lugar é um processo de apropriação e de pertencimento que vai se adquirindo a cada avanço e retrocesso em uma ação dialética contínua. Neste caminhar da pesquisa de campo, no qual há uma interação entre pesquisadoras e colaboradores/as, utilizando a entrevista como instrumento para colher dados, informações, percebemos na fala e na reflexão dos/as entrevistados/as, o processo de apropriação do fazer docente e o sentido dado à docência enquanto profissão.

Observamos que, na atualidade, o ser docente reivindica ir além do conhecimento do conteúdo e da prática docente, exige uma postura que esteja atrelada ao processo histórico da profissão, que se entrelace dentro da perspectiva consigo mesmo, com o outro, com o ambiente em que está inserido e com a visão de mundo. A seguir, apresentamos os sentidos atribuídos à docência no ensino superior por professores universitários.

5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Caracterizar o perfil de professores/as universitários/as com quem dialogamos nessa pesquisa implicou identificar além de traços pessoais e profissionais, o lugar que cada um/a ocupa em suas respectivas IES, explicitando seus modos de atuação e participação no ensino superior.

Para apresentar os 10 perfis dos/das professores/as universitários/as colaboradores/as desta pesquisa, utilizamos o nome Professor/a seguido dos numerais de 1 a 10 como forma de resguardá-los e atender ao que recomenda a resolução 466/12[11] que trata da proteção devida aos participantes das investigações científicas envolvendo seres humanos.

[11]Referimo-nos à resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Publicada no Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 de jun. 2013. Seção I, p. 59-62 (BRASIL, 2013).

Quadro 16 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Caracterização dos Sujeitos
Professora 1	40 anos, casada, sexo feminino, licenciada em Pedagogia e Letras, com a titulação de especialista. Atua em uma IES privada e ministra aulas de Português.
Professora 2	30 anos, sexo feminino, casada, bacharel em Biomedicina e possui a titulação de mestra. Atua em uma IES privada e ministra aulas nos cursos de Saúde. Participa de grupo de pesquisa e extensão.
Professora 3	52 anos, sexo feminino, casada, bacharel em Direito e possui a titulação de mestra. Ministra aulas em duas IES, uma privada e a outra pública.
Professor 4	31 anos, sexo masculino, solteiro, bacharel em Enfermagem e possui titulação de mestre. Ministra aulas em cursos da área de Saúde em duas IES, uma privada e a outra pública. Participa de grupo de pesquisa e extensão.
Professor 5	32 anos, sexo masculino, é bacharel e licenciado em Educação Física. Ministra aulas no curso de Educação Física em duas IES, uma privada e outra pública. Possui a titulação de doutor. Participa de grupo de pesquisa.
Professor 6	35 anos, sexo masculino, bacharel em Química e possui o título de doutor. Ministra aulas nos cursos de Saúde e de Engenharias, na IES privada. Participa de grupo de pesquisa.
Professora 7	30 anos, sexo feminino, bacharel em Ciências Contábeis e possui o título de especialista. Ministra aulas nos cursos de Ciências Contábeis e de Administração, na IES Privada. Trabalha 20 horas em uma instituição pública em cargo administrativo.
Professor 8	35 anos, sexo masculino, bacharel em Oceanografia e possui o título de doutor. Ministra disciplinas dos cursos de Saúde e Engenharias na IES privada. Participa de grupo de pesquisa.
Professora 9	Sexo feminino, licenciada em Pedagogia e possui o título de doutora. Ministra aulas no curso de Pedagogia em uma IES pública. Participa de grupo de pesquisa.
Professora 10	Sexo feminino, bacharel em medicina e possui o título de especialista. Tutora do curso de Medicina modalidade Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), IES privada.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao dialogar com os/as colaboradores/as da pesquisa reconhecemos que a trajetória para chegar ao exercício da docência, desde o começo, até consolidar-se como docente enquanto profissão é um processo complexo, um lugar de embates que, segundo Nóvoa (2000, p. 16) é "espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão". Nesse contexto, apresentaremos os sentidos atribuídos pelos docentes universitários a sua prática no ensino superior, os modos como se tornaram professor, os motivos que os levaram a entrar na profissão, a noção pedagógica sobre o exercício da docência e o que eles pensam sobre a docência no ensino superior e as contribuições das políticas educacionais.

5.2 Tornar-se professor, o motivo que levou a entrar e estar nesta profissão

O tornar-se docente é uma construção que tem como ponto de partida as motivações que os levaram a adentrar nesta profissão. Os motivos são diversos, questões familiares, desejo de ser docente, complementação financeira, *status* social da profissão, desemprego.

No que se refere ao ingresso e à formação docente do/a professor/a universitário/a, não se exige uma formação prévia para a docência. Segundo Anastasiou (2002, p. 4), quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino esta se encontra circunscrita

> a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas [...]. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência.

Para a autora, isto viabiliza uma entrada na docência, sem critérios pré-estabelecidos, o que não acontece em relação a outras profissões. Ao ouvir os/as professores/as sobre como ocorreu a entrada na docência no ensino superior, eles/as relataram:

Quadro 17 - A entrada na docência universitária

O que te levou a trabalhar no ensino superior?	
Professora 1	*Foi por acaso, não foi planejado, gostava da área de educação, mas não seria docente na educação básica* [...]. (Professora 1, IES privada)
Professora 2	*Eu sempre pensei em dar aula, desde a minha infância meu sonho era ensinar, sempre gostei e foi um fator que sempre me motivava. No período da graduação tive algumas experiências em específico nos seminários, que foi um estímulo maior para que eu reconhecesse o meu desejo a docência no ensino superior.* (Professora 2, IES privada)
Professora 3	*Dedicação, sempre tive essa vontade, desde a graduação, fiz monitoria*. (Professora 3, IES pública e privada)
Professora 4	*Sonho de adolescência. Na época do ensino fundamental, eu não tinha certeza do curso que eu queria, eu tinha certeza que queria trabalhar em faculdade, universidade, porque tinha um tio da minha prima que eu admirava muito* [...], *ele trabalhava na UESB, viajava dando palestra, publicava, e eu me encantava com a situação dele. Então, esse foi o primeiro passo para pensar em ser professor do ensino superior. Quando estava na universidade, depois de ter inserido nos grupos de pesquisas, monitoria de ensino, eu fui tendo noção e vontade daquilo que eu queria.* (Professor 4, IES pública e privada)
Professor 5	*Eu iniciei no ensino básico, fundamental I e II, e durante essas docências eu poderia contribuir muito mais para Educação Física se fosse professor do ensino superior.*

	Então, a vontade de ser docente no ensino superior surgiu na minha docência no ensino fundamental. (Professor 5, IES pública e privada)
Professor 6	*Eu sempre gostei da parte de pesquisa e no Brasil as pesquisas são atreladas ao ensino superior. O que me levou ao ensino superior não foi consequência do ensino em si, mas a consequência da pesquisa que está atrelada ao ensino superior. Isto me levou ao ensino superior*. (Professor 6, IES privada)
Professora 7	*Eu sempre gostei de lecionar, tive experiência no ensino médio (4 anos). Eu gostei da docência, e isso fomentou a vontade para ir para o ensino superior.* (Professora 7, IES privada)
Professor 8	*O que me levou a trabalhar no ensino superior foi o desejo de trabalhar com pesquisa e a configuração da pesquisa brasileira está vinculada ao ensino superior e são desenvolvidas, predominantemente, pelas universidades. Então, na graduação já sabia que queria fazer pesquisa, produzir conhecimento. Foi o que me levou a construir uma trajetória para chegar ao ensino superior. E também o ensino é algo sensacional que tem contato com a disseminação do conhecimento e a pesquisa em si está muito relacionada com o ensino.* (Professor 8, IES privada)
Professora 9	*Na verdade foi um processo, a gente vai se constituindo professor do ensino superior. Primeiro fui professora da educação básica, me formei em Pedagogia na UNEB, no último ano da graduação comecei a trabalhar na rede privada, nos anos finais do ensino fundamental, depois assumir a coordenação dessa escola. Nesse período vi o edital aberto para seleção de docente na universidade, já tinha tentado seleção para professora substituta, não fui aprovada, ficando no sétimo lugar. Fui vendo isso como oportunidade, quando estudava admirava muito meus professores que atuavam aqui na universidade, comecei a projetar isso para mim, mas não conhecia tanto da docência universitária, não sabia quais os investimentos deveria fazer. Aí fiz o concurso na UNEB em outro Campus, fui aprovada em terceiro lugar, não esperava ser chamada rapidamente, mas fui chamada em um tempo até breve e tive que ficar trabalhando por um tempo ainda na educação básica, aí não deu para conciliar esses dois processos, então tive que fazer uma escolha mesmo.* (Professora 9, IES pública)
Professora 10	*Realmente, desde a época da vida acadêmica, eu tive um encantamento pela área da docência, tinha uma admiração pelos meus professores. Então, quando eu me formei, foi uma coisa que eu tive interesse. A possibilidade de ser docente surgiu quando foi implantado o curso de Medicina na UniFG e veio o convite. Esse encantamento mesmo, a questão de admirar a área da docência, aí resolvi fazer parte.* (Professora 10, IES privada)

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Os relatos dos/as professores/as apresentam uma afeição pela docência que iniciaram ainda quando eram estudantes da educação básica e foram aprofundando à medida que se aproximavam do ato de ensinar e aprender na condição de professor/a da educação básica e no ensino superior. As falas estão carregadas de sentidos construídos na trajetória escolar, na experiência presente e nas perspectivas futuras em relação ao exercício da docência universitária. A partir da descrição da maneira como ingressaram na docência universitária,

percebemos que ocorreu de formas diferenciadas, cada um foi realizando os investimentos necessários dentro de suas possibilidades e oportunidades. Alguns fizeram cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), outros fizeram pós-graduação *lato sensu* (especialização), conforme recomenda a LDB 9.394/96.

É perceptível o tom romantizado e altruísta nas falas dos/as professores/as pelo desejo em ser docente e fica claro que não há o conhecimento do caminho a ser percorrido, pois esse caminho não existe de igual forma como acontece no ingresso para outras profissões, ele é construído, as especificidades e demandas da docência. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 36) faz referência a uma fala de Benedito (1995):

> [...] devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Infelizmente, a profissão docente foi se constituindo num processo histórico de inexistência de uma graduação que forme os aspirantes a exercer a profissão docente. Nesse contexto, novos docentes universitários foram conduzidos a caminhos traçados no espontaneismo, delineados por uma prática inconsistente, não qualificada. Nesse sentido, o profissional que deseja ser professor precisa buscar a formação continuada, não por exigência institucional, mas por uma questão individual e ética. Para Castanho (2007, p. 65), "o professor universitário é o único profissional de nível superior que não se exige formação para o exercício da profissão". A concepção é que para ser professor/a basta ter conhecimento científico de determinado conteúdo e já é o suficiente para exercer a docência no ensino superior. Desse modo "quem soubesse [o conteúdo], saberia automaticamente ensinar" (MASETTO, 1998, p. 11).

Como mencionado no Quadro 17, no que tange à inserção à docência, a fala da Professora 1 aponta que o seu ingresso *"não foi planejado".* No entanto, quando surgiu a oportunidade ela assumiu a docência universitária e reconhece sua identificação. Já a Professora 9 relatou que o seu desejo em ser docente universitário iniciou ainda na graduação e que a realização desse projeto foi processual: *"na verdade foi um processo, a gente vai se constituindo professor do ensino superior.* [...] *comecei a projetar isso para mim, mas não conhecia tanto da docência universitária, não sabia quais os investimentos deveria fazer"* (Professora 9, IES pública).

Os relatos dos/das professores/as apresentados anteriormente revelam que a identidade docente perpassa também a dimensão individual, ou seja, o conjunto de atributos e elementos de ordem pessoal. Nesse sentido, faz-se referência a características que o docente possuía antes do ingresso na docência universitária, características essas que tiveram sua importância para a escolha da docência como atividade profissional. Além disso, destacam elementos que inspiraram a escolha pela docência desde a experiência na condição de alunos ou de professores da educação básica ou a experiência como estudantes de graduação, principalmente ao vivenciar momentos de ensino-aprendizagem, em que foram protagonistas do processo, por meio da realização de seminários. Outro aspecto motivador se refere ao interesse de produzir pesquisa e a expectativa de poder realizá-la na universidade na condição de professor/a.

Para tanto, compreender a inserção no magistério superior é importante para desvendar o processo de formação – ou a falta dele. A inserção na docência é construída na história dos sujeitos a partir das relações que são firmadas. Percebe-se que a entrada no magistério superior não acontece a partir de um plano estratégico e que nem sempre o docente tem clareza das motivações que interferem nas escolhas.

Em muitos casos, "o saber experiencial se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social" (TARDIF, 2002, p. 109). Esse saber surge na ação, na prática ao exercer à docência, "esses saberes brotam da experiência e são por ela validados" (TARDIF, 2002, p. 39). Nesse sentido, os/as professores/as entrevistados/as evidenciaram em suas falas um nível de satisfação significativo em relação ao pertencimento à docência universitária e lamentaram os descasos com a educação e a falta de valorização docente.

Quadro 18 - Pontos negativos e positivos em relação à docência universitária

Sente-se satisfeito com essa profissão? Aponte o que mais gosta e o que menos gosta nessa atividade.	
Professora 1	*Profissionalmente e pessoalmente satisfeito. A questão de insatisfeita é que a maioria dos docentes tem uma remuneração e um reconhecimento financeiro que ainda deixa a desejar. A educação é uma área que gosto e admiro, porém sinto que poderia ser melhor valorizada não só financeiramente, mas também na sociedade como um todo. A profissão professor não é vista como uma profissão no ranque das almejadas.* (Professora 1, IES privada)
Professora 2	*Amo de paixão, o que eu mais gosto é a área da pesquisa, o que mais me motiva, orientar artigo, o contato com aluno, vê-lo crescer, vê-lo desenvolver pedagogicamente e almejando ser um docente ou um pesquisador. O que mais me desmotiva é a sobrecarga de trabalho e as muitas demandas burocráticas. Também o fator financeiro*. (Professora 2, IES privada)

Professora 3	*O que gosto é a relação com os alunos, porque é uma troca,* [...] *essa relação possibilita que eu melhore, muito bom, gosto de lidar com pessoas, independente dos problemas. O que eu acho negativo são duas coisas, uma geral é o fato da profissão professor no Brasil não ser prioridade, não ser respeitada, isto é um grande problema. A outra é a falta de políticas educacionais específicas, principalmente de valorização profissional, isso ocorre tanto na esfera do ensino público como privado.* (Professora 3, IES privada e pública)
Professor 4	*Sou muito satisfeito com o que escolhi* [...]. *É a realização pessoal daquilo que planejei e sonhei na infância e na adolescência. O que eu mais gosto é a satisfação de estar me sentindo realizado, de estar em sala de aula, podendo ter contato com os alunos,* [...] *produzindo e trocando conhecimentos científicos e da realidade dos estudantes.* [...] *O que eu menos gosto são duas coisas: a necessidade de ter um salário razoável a gente acaba tendo uma sobrecarga de trabalho muito grande, quando falo de um salário razoável não é para enriquecer, é para você ter qualidade de vida. Outro desafio se refere ao perfil do aluno que tem mudado muito* [...], *vejo um aluno descompromissado* [...]. *A juventude de hoje não tem vontade, quer tudo pronto, não sabe que para conseguir algo é um processo desafiador, com muitas provações.* (Professor 4, IES privada e pública)
Professor 5	*Muito satisfeito na profissão. O que eu mais gosto é a que eu não consegui ainda me efetivar na pós-graduação (mestrado e doutorado). Gosto de fazer pesquisa e almejo lecionar em cursos de mestrado e doutorado. O que me deixa muito triste é o descompromisso do aluno, você prepara uma aula, todo empolgado, para que você consiga fazer a diferença na vida do aluno em um determinado assunto, aí você se depara com o aluno desinteressado, e você acaba ficando desestimulado, isso é o que menos gosto*. (Professor 5, IES privada e pública)
Professor 6	*Hoje o que eu mais gosto é que temos uma dinâmica no ensino superior que é semestral, então eu consigo renovar meu público de semestre após semestre e isso é uma das vantagens do ensino superior, inclusive em relação ao ensino médio. A desvantagem é a questão salarial, o salário poderia ser melhor no Brasil quando comparamos com a dinâmica global.* (Professor 6, IES privada)
Professora 7	*Satisfeita sim, me preocupa um pouco a formação dos alunos, a formação crítica, hoje perdeu muito esse espaço de uma formação crítica, e ele, o aluno, sair mais maduro, mais preparado, não só na formação técnica, mas nas questões humanas.* (Professora 7, IES privada)
Professor 8	*Sinto-me muito satisfeito na docência, apesar de, em alguns momentos, ser extremamente estressante, é inerente da profissão, não tem jeito. O trabalho é um trabalho que nunca acaba, você está sempre trabalhando o tempo todo, de férias você está pensando no trabalho* [...]. *O que mais gosto é de estar sempre em contato com coisas novas, mesmo ensinando na mesma disciplina tem algo novo, você se depara com o aluno que solicita que você configura novas maneiras de ensinar, você inova o trabalho docente.* (Professor 8, IES privada)
Professora 9	*Eu me sinto extremamente satisfeita. Eu digo isso sempre em todos os espaços para os meus alunos, que eu hoje não consigo me vê fazendo outra coisa como profissional que não ser professora, e é no espaço da sala de aula que eu me realizo mesmo. Às vezes, em alguns momentos na universidade pública, a gente sai do espaço da sala de aula para assumir algum cargo de gestão, como neste momento, parte da minha carga horária está destinada à coordenação do curso, mas é um processo temporário. Eu amo estar com os alunos, de compartilhar conhecimento, de motivar, essa relação acho positiva, desde a educação básica e*

	agora no ensino superior. Eu morava em uma cidade que o único curso que tinha no ensino médio era magistério e depois o que tinha mais próximo a mim naquele período quando terminei o ensino médio, era o curso de Pedagogia em Guanambi, eu tentei, mas eu nem sabia direito o que era universidade, eu vim para a universidade, também para um curso de formação de professores, mas não sabia, necessariamente, que essa era a minha escolha de vida e eu fui me constituindo nesse processo. E a docência universitária surgiu realmente como processo nessa minha trajetória profissional. [...] *Temos de pontos mais positivos a necessidade constante de estar atualizado, e eu amo conhecimento, ter de estudar, me sinto desafiada a ter que estudar sempre na universidade. Você se organiza por semestre, mesmo que trabalhe com a mesma área do conhecimento, tem que ver o que tem de novo e um outro ponto para mim extremamente positivo é essa relação com outros seres humanos. Acredito que com grupos de 30, 40 estudantes, você tem a possibilidade de fazer alguma diferença na vida desses sujeitos, trabalhando positivamente o conhecimento. Como pontos negativos, eu acho que é uma profissão que ainda não tem o reconhecimento social que deveria ter até pela história de como ela se constituiu neste país. Então, a gente vive na atualidade com as consequências desta nossa história, em alguns momentos políticos eu acho que essa profissão ainda é menos valorizada, como é o caso do momento atual. A conjuntura atual, política, econômica, tem colocado profissões que trabalham com seres humanos em um lugar muito restrito da nossa sociedade, que não tem tanto valor social como deveria, afinal de contas a gente trabalha com várias profissões formando esses diferentes profissionais.* (Professora 9, IES pública)
Professora 10	*Sim, eu me sinto satisfeita. A parte que eu mais gosto realmente é desse contato com o aluno, acho isso muito importante até para a gente, na parte clínica acaba esquecendo alguns conceitos, está reciclando, revendo algumas coisas importantes. A parte que menos gosto é a questão de avaliar o aluno, acho o processo de avaliação muito complexo e muito difícil.* (Professora 10, IES privada)

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Ao dialogar com os/as entrevistados/as em relação ao que mais gosta e o que menos gosta na condição de professor/a universitário/a destacaram a insatisfação com a desvalorização profissional, principalmente no que se refere à remuneração e à falta de investimentos na educação na atual conjuntura nacional. Demostraram também descontentamento com o perfil de alunos imaturos, desinteressados com os estudos, que chegam com mais frequência no ensino superior. Outro aspecto sinalizado, remete à organização do trabalho pedagógico e às condições de trabalho docente que, às vezes, dificulta a ação docente.

Ao ouvir os docentes universitários sobre a satisfação em ser professor neste segmento, é possível destacar alguns aspectos inerentes ao conjunto dos relatos sobre a função do docente: a relação com o discente e a satisfação do docente enquanto pesquisador; a possibilidade de atualização, de estudo, de produção e socialização do conhecimento; a identidade docente; a realização pessoal e profissional.

Sobre a relação com a docência, o conjunto das falas dos/as professores/as apresentadas no Quadro 18 expressam que a docência é uma profissão fundamentada na interação com o outro, só há ensino-aprendizagem pela relação ensinante e aprendente. Envolta nessa relação se agregam todas as outras ações necessárias à prática docente. O componente determinante é o ser humano dentro do contexto que está inserido o ensino superior. Para Tardif (2002, p. 49), "exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas".

No livro "Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa", Freire (1996) trata sobre o dia a dia da sala de aula e fora dela, sobre a formação docente e suas implicações. Segundo este autor, não há docência sem discência. Ele expõe a relação do docente e discente, como uma relação de aprendizado de um para com outro e vice-versa. Para Freire (1996, p. 25), "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado".

Por isso, existe uma completude entre docência e discência, mesmo frente às peculiaridades e diferenças que compõem cada postura, a relação de ensino-aprendizagem se alternam, pois, para Freire (1996, p. 25), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

No que se refere ao docente-pesquisador, ressaltamos algumas falas, já mencionadas nos quadros anteriores:

> *Amo de paixão, o que eu mais gosto é a área da pesquisa, o que mais me motiva, orientar artigo.* (Professor 2, IES privada)
>
> *Muito satisfeito na profissão, o que eu mais gosto é a área de pesquisa, mas eu ainda não consegui me efetivar como docente na pós-graduação, no mestrado, doutorado.* [...] *gosto de desenvolver pesquisa, vou tentar lecionar para o mestrado e doutorado, esse é o grande objetivo meu no* ensino superior. (Professor 5, IES privada e pública)
>
> *Eu sempre gostei da parte de pesquisa e no Brasil as pesquisas são atreladas ao ensino superior. O que me levou à docência universitária não foi o ensino em si, mas a consequência da pesquisa.* (Professor 6, IES privada).

O conjunto das falas enfatizam que a prática docente no ensino superior é delineada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. É imprescindível o entrelaçamento destas três dimensões que se complementam. Entretanto, observamos uma dissociação entre as três, na medida em que identificamos certa supremacia de uma dessas dimensões em detrimento de outras. Notamos que poucos docentes conseguem articular as três dimensões de maneira qualificada, devido à

falta de condição docente, valorização profissional e investimentos, principalmente na área de pesquisa e extensão. Para Castanho (2005), todo aprendizado exige pesquisa. Ora, o ensino exige aprendizado. Logo, o ensino exige pesquisa.

A fala de um dos sujeitos da pesquisa explicita a importância da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão no ensino superior: *"na condição de professor/a universitário/a temos que nos envolver não só com o ensino, mas garantir a aprendizagem por meio de práticas de pesquisa e extensão"* (Professor 9, IES pública). Sobre isso, Demo (2007, p. 128, grifo do autor) enfatiza que "quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque ´ensina´ a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar". Uma complementação, a pesquisa é um instrumento na formação do docente e do discente. Na mesma direção, Freire (1996, p. 23) aborda:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É necessário possibilitar que a pesquisa faça parte do dia a dia do docente e discente, desmistificá-la, que a produção do conhecimento está em prol da sociedade. Que a pesquisa e seus resultados não estão para um grupo seleto de "intelectuais" e só para interesses mercadológicos, mas é algo que faz parte do crescimento, da ressignificação e da preservação da sociedade.

A Constituição Brasileira de 1988 promulgou a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, méritos das lutas históricas de setores civil da sociedade. Contudo, com a aprovação da LDB 9.394/96, abriu-se precedente para descontinuidade desta normativa na prática, por meio de dispositivos legais que autorizam a oferta do ensino superior sem cobrar o cumprimento na íntegra dessas normativas, como, por exemplo, a oferta da pesquisa e da extensão universitária.

De acordo com Nascimento e Veloso (2016), temos dois segmentos em que o ensino superior se baseia até hoje: o neo-napoleônico que articula o ensino sem exigências de pesquisa e extensão com foco na formação do aluno técnico/profissional, com um corpo docente sem qualificação para produzir pesquisa; o outro, neo-humboldtiano, que articula a formação de profissionais pesquisadores, exigência de produção científica, organização acadêmica, qualificação para docentes, programas e pós-graduação *stricto sensu*, entre outros.

No momento atual, a docência no ensino superior passa por um processo de estruturação no seu exercício profissional. A docência é uma atividade especializada que tem sua devida importância no cenário profissional. Sabe-se que a palavra profissão é de construção coletiva, dinâmica, ocasional, com base em ações coletivas. A profissão é estruturada, produzida, fundamentada pela atuação dos sujeitos que adentram à profissão. A docência como todas as outras profissões reivindica formação profissional para exercer sua prática, ou seja, conhecimento pertinente, atribuições, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, produção e socialização do conhecimento, relações interpessoais e outros.

Na apresentação de atribuições de um docente universitário, os/as entrevistados/as predominantemente indicaram atividades mais técnicas, associadas às práticas ligadas ao cotidiano da sala de aula, desconsiderando inclusive a inserção social, a produção e a divulgação do conhecimento científico e a formação política do cidadão.

> *Atribuições de planejamento, avaliação e autoavaliação do processo ensino-aprendizagem.* [...] *precisa dar conta de demandas burocráticas e técnicas, estar presente em reuniões e preenchimento de cadernetas.* (Professora 1, IES privada)

> *Inovação das aulas, pensar em maneiras distintas de desenvolver os conteúdos.* [...] *usar metodologias ativas*[12]. [...] *Uma das atribuições que eu acho que é o fato primordial do docente é justamente o uso destas metodologias, a atualização, o estudo contínuo, porque hoje, a gente não detém mais o conhecimento, a gente estuda hoje uma coisa amanhã pode ser modificada ou tem coisas a serem acrescentadas. Uma das atribuições primordiais do docente, além daquelas burocráticas, corrigir provas.* [...] *é uso das metodologias ativas, que eu considero essenciais.* (Professora 2, IES privada)

> *Uma atribuição geral é o cumprimento das normativas institucionais. Você está aqui para lecionar, você deve agir da melhor forma, no cumprimento dos seus horários, no cumprimento de prazos, é uma coisa de ordem funcional. Uma segunda atribuição ou competência é se apropriar das metodologias ativas. Uma terceira competência é de ordem subjetiva que é a interação, procurar desenvolver essa inter-relação com o aluno mais harmônica, mais afetiva. Isto é uma conquista.* (Professora 3, IES privada e pública)

[12]No decorrer do texto os/as colaboradores/as da pesquisa fazem referência ao uso de metodologias ativas, que são compreendidas e apresentadas por autores como Christofoletti *et al*. (2014), como técnicas de aprendizagem que tem o aluno como protagonista da sua aprendizagem e o docente como mediador e facilitador que estimula a autonomia do aluno para construir o próprio conhecimento. Christofoletti *et al*. (2014, p. 190) definem: "Metodologia ativa é o nome dado ao processo interativo de aquisição do conhecimento, onde o aluno passa de coadjuvante a protagonista na sua formação [...]". Essa ideia de deslocamento do ensinante para o aprendente é validada por Freire (1996) ao declarar que o processo educacional acontece com sujeitos históricos no convívio por meio do diálogo, reflexões e ações.

> *As atribuições técnicas: estudar, se preparar, preparar aula, desenvolver plano de aula, plano de ensino, estar se atualizando dentro das novas metodologias da didática, trazer o aluno para sala de aula, inseri-lo na sala de aula. Saber escrever uma avaliação, realizar uma avaliação.* (Professor 4, IES privada e pública)

> *Uma das grandes atribuições é a transmissão do conhecimento, ele vem para sala de aula para ensinar, transpor o assunto. Outra atribuição é não parar de estudar, o tempo todo fazendo leituras, até porque o mundo hoje está muito mutável, muitas informações, várias fontes de informações, você tem que estar antenado em todas elas, em todas essas vertentes você tem que estar, veja a questão da atualização, o tempo todo lendo materiais, para que você passe esse conhecimento.* (Professor 5, IES privada e pública)

> *Responsabilidade social. Eu acho na minha opinião que o ensino superior se resume muito na questão da responsabilidade social, porque tivemos nos últimos 20 anos uma separação da família e essa separação da família afetou muito o adolescente e isso refletiu muito no ensino superior. Eu acredito que hoje, o docente tem uma responsabilidade social muito maior que nos anos 1980. Além da responsabilidade social, o docente precisa de paciência, acho que hoje responsabilidade social pesa muito quando você tem de decidir a ser docente. Pesa muito para mim.* (Professor 6, IES privada)

> *Para além da aula, a gente tem a preocupação de fazer um trabalho que possibilite aos alunos a inserção no mercado de trabalho, além disso tem toda aquela preocupação da formação da pessoa na parte técnica e na parte humana também. Essa característica é uma habilidade que o professor deve conseguir desenvolver durante seu trabalho, se ele tem um perfil de sensibilidade nesse quesito.* (Professora 7, IES privada)

> *Eu acho que a principal função do professor, do docente, é dar o retorno ao aluno do que ele tem que corrigir, que é a principal função do profissional, indicar ao aluno o defeito que ele tem que corrigir, dar essa devolutiva. Estou procurando fórmulas melhores de ensinar e avaliar o aluno.* [...] *não usar apenas esses tipos de avaliações clássicas que a gente aplica em sala de aula. Quero inovar.* (Professor 8, IES, privada)

> *Então, além da prática docente, de estar em sala de aula, de assumir a docência, precisa se envolver com outras dimensões. A docência universitária não se restringe apenas ao ensino e ele não pode estar desassociado, por exemplo, de práticas de pesquisa, de extensão, que a gente costuma chamar do tripé universitário, acho inclusive que elas alimentam nossas experiências na sala de aula com os estudantes.* (Professora 9, IES, pública)

> *Usar metodologia ativa, pois facilita a construção do conhecimento do aluno. Também a experiência de realizar palestras, tentar transmitir os pontos e conteúdos importantes para a formação dos estudantes que não são oferecidos em sala de aula.* (Professora 10, IES privada)

No que se refere aos aspectos institucionais e formais, os depoimentos apresentados destacaram que há muitas demandas técnicas e burocráticas no ensino superior, o que na visão

deles, dificultam a atuação docente. Entretanto, compreendemos que não devemos restringir as atribuições do docente apenas a isso e a realização de aulas. Consideramos que são atribuições da docência: a gestão, o ensino, a pesquisa e a extensão. Estas atividades devem estar coesas com a inovação, a reflexão, a criticidade, concebendo saberes que promovam a junção entre conhecimento científico e senso comum, e examinar outras possibilidades de ensino-aprendizagem que propiciem o humano, visando à construção de uma sociedade ética, com consciência de preservação do mundo físico e abstrato em que se vive.

Os/as colaboradores da pesquisa acreditam que a sociedade civil ainda não compreende o papel da profissão docente. As vivências acadêmicas que perpassam o significado do estudo na vida humana, o aprofundamento teórico, as problematizações acerca da sociedade, se perdem e não são reconhecidos como trabalho. Ainda, nas representações dos docentes, eles são identificados pela sociedade civil como categoria que se encontra distanciada da sociedade.

Tornar-se docente universitário acarreta entender a real importância da profissão da docência, buscar um conhecimento científico-pedagógico-administrativo que possibilite enfrentar os embates essenciais à docência, de forma reflexiva e crítica, dentro do contexto histórico, social e cultural em que a instituição a qual integra está inserida. Soares e Cunha (2010) esclarecem que a percepção da docência como prática tem sua complexidade e o fazer docente tem suas especificidades e singularidades, com isso reivindica para si uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Na fala da Professora 9, observamos a percepção da prática da docência enquanto profissão que conduz o ensino-aprendizagem além dos conteúdos ministrados. Para a professora, *"o ensino não pode estar desassociado, por exemplo, de práticas de pesquisa, de extensão que a gente costuma chamar de tripé universitário, acho inclusive que elas alimentam nossas experiências na sala de aula com os estudantes".* A professora explica que na universidade o público é, geralmente, de jovens e de pessoas adultas, desse modo o processo de mediação do ensino, inclusive, deve ser diferente. Segundo ela, ao invés de ficar reproduzindo conteúdo, é recomendado incentivar disciplina acadêmica, autonomia intelectual e investimentos nos estudos por parte dos estudantes. Isso exige maior dedicação e disponibilidade de tempo do professor para elaborar e orientar projetos de pesquisa, extensão e ensino. Além disso, há necessidade de publicar a produção acadêmica discente e docente.

Nesse contexto, a Professora 9 refuta a ideia do Professor 5 quando ele diz: *"Uma das grandes atribuições* [do professor universitário] *é a transmissão do conhecimento, ele vem para sala de aula para ensinar, transpor o assunto.* A Professora 9 corrobora com Freire (1996, p.

47) ao afirmar que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". Desse modo, destaca a necessidade dos professores universitários criarem as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos alunos(as), num processo em que o professor e o aluno não se reduzem à condição de objeto um do outro.

De acordo com Masetto (2003), a percepção dos/as docentes no ensino superior, de que o desempenho da função docente necessita de um preparo específico para exercê-la, é algo atual. Só o diploma de bacharel, mestre ou doutor, não atende às especificidades desta profissão. Nesse contexto, o Professor 6 refere-se às novas configurações familiares e os impactos desse fenômeno no ensino superior: *"na minha opinião o ensino superior se resume muito na questão da responsabilidade social.* [...] *nos últimos 20 anos houve muita separação das famílias e isso afetou muito o adolescente e refletiu no ensino superior*. Outro elemento que gera preocupação para a Professora 7, diz respeito à qualificação dos discentes para o ingresso no mercado de trabalho. Na sua concepção, *"é preciso priorizar a formação da pessoa na parte técnica e na parte humana"*.

Ao indagar os/as docentes sobre as demandas e as especificidades da profissão professor, tanto o Professor 6 (bacharel em Engenharia) quanto a Professora 9 (licenciada em Pedagogia), sinalizaram que a profissionalização e a humanização devem ser trabalhadas concomitantemente, e isso só acontece quando o/a docente tem conhecimento das atribuições e exigências da profissão e daquilo que embasa os processos educativos. Nessa direção, indagamos os/as docentes os/as entrevistadas sobre o que significa ser docente para eles.

Quadro 19 - Significados atribuídos à docência no ensino superior

Em sua opinião, o que significa ser docente no ensino superior?	
Professora 1	*Trata de um desafio diário, você sempre terá algo novo, algo interessante para dar conta, então, aceitar a profissão docente no ensino superior é aceitar um desafio diário* [...]. *É estar aberto para modificar a prática através do processo de autoavaliação, não é uma profissão que está dada pronto até mesmo para quem fez licenciatura ou algum curso na área de docência, isso não se ensina, não há instituições próprias para isso, ainda mais para aqueles que adentram essa profissão sem uma formação específica. É tudo construído diariamente, com esforço pessoal, persistência e muito estudo.* (Professora 1, IES privada)
Professora 2	*O docente hoje no ensino superior não é mais o detentor do conhecimento, uma vez que ele é o mediador. Nós temos profissionais hoje que utilizam de vários recursos para que o aluno aprenda ou tenha base naquela determinada disciplina e o que é mais relevante ressaltar é que o discente hoje aprende muito mais com a auto aprendizagem, com a busca do conhecimento* [...]. *Daí a relevância de inovações em disciplinas no ensino superior.* (Professora 2, IES privada)

Professora 3	*Um pouco de loucura, se pensar bem não vai ser docente não, começando pelo salário, começando pela falta de respeito, um pouco disso aí. Mas, apesar disso, é possível acreditar nesse processo, se também não acreditar não consegue passar por essa turbulência toda. É contraditório, loucura e acreditar, mas todo louco acredita na sua loucura.* (Professora 3, IES privada e pública)
Professor 4	*Pessoalmente é uma realização profissional, porque é algo que venho planejando, venho trabalhando naquilo que almejei e tá me desenvolvendo como pessoa e como profissional. Cada dia que passa estou desempenhando com excelência minha função como professor, estou me atualizando, buscando mais conhecimento e tenho humildade para compreender que aprendemos com as pessoas também.* (Professor 4, IES privada e pública)
Professor 5	*Ser docente hoje, é transformar vida, direcionar o sentido da vida de um jovem. Se a gente for pensar nas oportunidades ou falta de oportunidades que o mundo oferece do lado bom e ruim, são diversas. E o docente veio para transformar essa vida, dar direcionamento, dizer você pode ser um profissional em determinada área e fazer diferença para o mundo. É meio utópico isso você querer transformar o mundo, mas o docente consegue transformar a vida daquele profissional e ele vai transformar a vida de outras pessoas e vira um círculo.* (Professor 5, IES privada e pública)
Professor 6	*Hoje estou mais cético, mas ainda acredito que o ensino ele é a alavanca fundamental ou base da sustentação para uma sociedade, não só o ensino superior, na minha visão, o ensino superior é o final do produto. A gente precisa reestruturar a educação básica, se fizermos isso conseguiremos arrumar o ensino superior com uma certa facilidade.* [...] *Venho de 10 anos de ensino fundamental e médio, sei como está lá, e o outro lado da moeda como está, aqui não está bom não.* (Professor 6, IES privada)
Professora 7	*É um caminho que o profissional escolhe para estar formando pessoas adultas e no sentido de atuarem no que precisam ser, o que eles escolheram ser. O professor universitário é um orientador porque o conhecimento ninguém dá ou transfere, o conhecimento é construtivo em todas as etapas e processos que está constituído.* (Professora 7, IES privada)
Professor 8	*Significa ter o bom senso e o equilíbrio de tocar tanto as atribuições ruins quanto as boas que a profissão tem, tentar colocar isso em equilíbrio.* (Professor 8, IES privada)
Professora 9	*Eu acho que é um sujeito que tem que produzir conhecimento não só reproduzir, então não é apenas o professor tarefeiro que vai reproduzir conhecimento, mas é também um sujeito que produz nessa relação com os estudantes. Realizando pesquisa e extensão você estará elaborando conhecimento, então ser docente no ensino superior é também ser autor de conhecimento, ser também pesquisador.* (Professora 9, IES pública)
Professora 10	*Realmente é esse facilitador desse processo de aprendizado, também a gente tem a experiência de ser transmissor desse conhecimento, dos módulos, dos conteúdos a ser ministrados. Eu acho que tem essas duas vertentes.* (Professora 10, IES privada)

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Para os/as entrevistados/as, o "ser docente" tem vários significados que se hibridizam, mas fica claro que o sentido que se sobressai é mais técnico, do dia a dia, da prática em si, percebe-se uma afetividade nas falas de alguns e uma preocupação com a formação do discente.

Historicamente, o ser docente está ligado ao contexto de cada época e suas exigências. Com a expansão do ensino superior, surge a ampliação do corpo docente nas IES. Aqueles que adentram por esse espaço profissional devem saber ensinar; para tanto, percebemos como característica dessa profissão, docentes com formação em diversas áreas, mas com o exercício profissional restrito à sala de aula, contudo, o ser docente vai além das quatro paredes de uma sala de aula. Segundo Isaia (2006, p. 374),

> as atividades desenvolvidas pelos professores, são orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor.

Dessa forma, está embutido no ser docente, como profissional da educação, o desenvolvimento da sua atividade sustentado no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Sobre isso, implicam aspectos administrativos, pedagógicos, sociais e afetivos que abrangem a dinâmica universitária no processo de ensino-aprendizagem, que vai além da sala de aula, e que perfaz essas atividades de maneira simultânea e conexa. A autora declara que "a docência no ensino superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor" (ISAIA, 2006, p. 63).

Portanto, deve-se compreender que a atuação do ser humano na docência é essencialmente social a partir do momento em que ela acontece na relação direta ou indireta com outro ser humano (o discente).

5.3 A noção pedagógica sobre o exercício da docência

Nesta pesquisa, aborda-se a prática pedagógica e a importância desta vertente na formação e no exercício da docência no ensino superior. Posto isso, buscamos identificar e compreender os sentidos que formam a visão do docente universitário sobre suas habilidades e práticas.

Na sociedade contemporânea, também conhecida pelas nomenclaturas de sociedade tecnológica e do conhecimento, fomenta discussões e reflexões sobre a prática pedagógica da docência universitária, que comunga sobre a responsabilidade na formação de novos profissionais éticos, humanizados, com uma visão reflexiva, crítica e compromissada na construção de uma sociedade e mundo valorativo. Segundo Pimenta (2011, p. 7),

> formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização *stricto sensu*.

Ao entrevistarmos os/as colaboradores/as da pesquisa sobre as crenças, concepções de ensino e outros aspectos da docência universitária, ressaltaram que fazem uso de suas crenças e experiências para planejar, selecionar atividades e conteúdos. Reconhecem que "*o professor é o mediador, o aluno é responsável pela busca do conhecimento, da autoaprendizagem, o processo de ensino e aprendizagem deve ser constante,* [...] *professor e aluno devem trabalhar em parceria"* (Professora 2, IES, privada). Destacaram que as estratégias pedagógicas são múltiplas e que fazem uso de aulas expositivas, aulas práticas, aulas de campo e outras. Evidenciaram também uma crença significativa nas metodologias ativas como possibilidade de inovação do trabalho pedagógico no ensino superior e atratividade para os alunos em relação ao interesse pelo conteúdo.

Para os/as colaboradores/as da pesquisa, o ensino reivindica uma junção de saberes: científicos, teóricos, didáticos, pedagógicos, burocráticos e políticos. Essa reivindicação está implícita e explícita na atuação docente, a qual articula diferentes saberes no processo de ensinar. Sobre isso, a Professora 1 relatou que suas crenças são filosóficas, baseadas na esperança de que *"a questão do fazer, do burocrático, do técnico não desvalorize, subestime e nem desqualifique o trabalho docente. Espera investimentos na docência e ver os alunos anunciarem que desejam ser professor/a"*.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas, observa-se que a percepção do ensino e suas diretrizes para o ensino superior se diferenciam na percepção individual por meio da ligação dada entre a formação do/a professor/a universitário/a e a área de atuação na docência.

> *Uma das minhas crenças é que o aluno precisa ler mais, participar mais, precisa se desenvolver. Outra crença é que o professor de Educação Física para dar aula, ele precisa estar envolvido no mínimo em um esporte, em uma modalidade, um treinamento específico.* (Professor 5, IES privada e pública)

> *Trabalho com Ciências e com Química.* [...] *o aluno odeia Química sem saber o que é. Eu tenho tentado atrelar o conhecimento da Química com o cotidiano e a prática instrumental, então tenho tentado de toda forma. Quem assiste minhas aulas agora e no semestre que vem diz: professor sua aula está diferente; eu costumo dizer: se o semestre é diferente, a aula pode ser diferente.* [...] *Eu não sei se é felizmente ou infelizmente, eu descobri que não existe uma metodologia ideal, o que dar certo esse semestre em outro pode não dar.* [...]. *A parte pedagógica eu fico tentando mudar, um semestre de uma maneira, outro semestre de outra maneira, eu tenho tentado muito atrelar o aspecto teórico com o prático e trazer a Ciência Química para o dia a dia e trazer o aluno para ver a importância da Química para sua formação e para a construção de uma sociedade.* [...] *Não temos uma metodologia ideal. Aí entra a questão de ser versátil, deu certo aqui vamos repetir, não deu vamos mudar, não pode engessar a metodologia.* (Professor 6, IES privada)

Sobre a docência universitária, a Professora 9 acredita que é uma profissão rica de possibilidades, onde, por meio da relação com as pessoas, com o conhecimento, com os diversos saberes, pode-se produzir muitas descobertas e ajudar na formação de seres humanos que consigam pensar em um projeto de sociedade inclusivo e socialmente referenciado. "*A educação que é o campo que atuo e ajudo a formar profissionais na área, precisa ter um papel muito importante nisso, precisa fazer avançar algumas questões para que a sociedade não seja tão desigual como ela é"* (Professora 9, IES pública).

As falas dos/as professores/as, apresentadas anteriormente, ilustram a afirmação de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77), quando elas argumentam que a identidade do docente

> constrói-se pelo significado, que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida, o ser professor.

Sobre práticas pedagógicas, os/as entrevistados/as revelam que se dão pela prática e pela experiência vivida, pelo que é preconizado no momento atual sobre metodologias pedagógicas.

Quadro 20 - Práticas Pedagógicas usadas no ensino superior

Quais são as práticas pedagógicas que você adota?	
Professora 1	*Práticas que colocam o aluno no centro do processo, as metodologias que trazem o aluno para um papel de proatividade, sujeito e não de ser sujeitado.* (Professora 1, IES privada)
Professora 2	*Mesclo metodologias tradicionais com metodologias ativas e, às vezes, não gosto, mas aplico seminário e aplico o ensino com pesquisa. As disciplinas laboratoriais aplico a prova prática, para que o aluno aplique a prática, pois ele é cobrado neste quesito.* (Professora 2, IES privada)

Professora 3	*Uma técnica é sempre rever o material dos semestres anteriores, refazer, melhorar, atualizar.* [...] *A tecnologia é um desafio para mim, mas faço uso dela. Tento mostrar ao aluno que aula não é só exposição, porque eles chegam a dizer que você não está dando aula. Como prática pedagógica é isso, refazer o que fez antes, considerando o que os alunos falam, como uma forma de atualizar, apresentar novos livros e como devem usá-los. O desafio dentro da sala de aula é não tornar a aula monótona.* (Professora 3, IES privada e pública)
Professor 4	*Metodologias bancárias e metodologias ativas, acho que são complementares.* [...] *A partir do momento que você repete o conceito em sala de aula e faz com que o aluno repita também, ele ouve o que está falando, fica no seu consciente armazenado, e agora vamos refletir sobre aquilo que está armazenado. Quando você pergunta os porquês é que você vai levando à reflexão, mas ela parte do princípio bancário, bancário para mim é a repetição, aí você com a reflexão, os porquês, o que, o como, que ele vai refletir e se questionar, aí as metodologias ativas te dão essa possibilidade de perguntar: Por que? O que? Como? De levá-lo a refletir aquilo que se faz com o problema mandado para casa, aí vem com um questionamento em sala de aula invertida. Uma tutoria, ele fez o papel de pesquisar, entender algumas coisas, para trazer a dúvida, porque a dúvida só vem a partir do momento que ele questiona, que não entendeu isso*. (Professor 4, IES privada e pública)
Professor 5	*A prática pedagógica mais simples de todas, a inevitável é fazer o planejamento da aula, como você vai planejar a aula, como você vai conduzir, quais os métodos e recursos que você vai utilizar. Essa é extremamente importante e indissociável da aula propriamente dita. Uma outra é o redirecionamento na aula, observar que o objetivo não está sendo alcançado e você utilizar de ferramentas pedagógicas, por outras vias, de outras formas, para que o objetivo seja atendido, mesmo que não alcance 100%, mas consiga uma parcela para ter um feedback do que foi feito ou não.* (Professor 5, IES privada e pública)
Professor 6	[...] *olhar para o conteúdo e dar diferentes abordagens e essa diferença na abordagem vai fazer diferença na aprendizagem do aluno* [...]. (Professor 6, IES privada)
Professora 7	*Eu trabalho muito com o ensino tradicional, utilizo metodologias ativas, faço uma mesclagem entre ambas. Isso depende muito da turma, do semestre, o processo de mudança é contínuo. Às vezes, faço o planejamento, mas quando conheço a turma, mudo todo o planejamento. É dinâmico.* (Professora 7, IES privada)
Professor 8	*Trabalho com aulas comuns, expositivas. As disciplinas das áreas exatas que leciono, sempre intercalo assunto, atividade, ao longo de toda aula. Todo assunto dado tem em seguida uma atividade para o aluno exercitar. Eu tento sempre trabalhar com a prática do assunto que é dado, sempre acompanho a teoria das minhas aulas com a prática do exercício ou em laboratório. Em relação às avaliações, eu trabalho com avaliações clássicas que têm, não tem jeito, a instituição obriga, a avaliação de 5 pontos. Dentro dessa avaliação, boa parte são questões discursivas* [...]. *Questões fechadas o aluno tem que deixar o cálculo na prova, sem cálculo não tem correção de questão. As questões são sempre associadas com algo prático* [...]. (Professor 8, IES privada)
Professora 9	*Eu acredito que adoto práticas diversificadas e de um modo geral procuro fazer com que os estudantes sejam mais participativos, de modo que haja sempre debates, diálogos, que eles possam apresentar as leituras, as perspectivas que têm a partir daquele tema e conteúdo que está sendo trabalhado. Então, é muito*

	comum que a gente faça as leituras básicas para a aula, mas eu tento incentivar na minha prática outras leituras que não só as leituras acadêmicas. No semestre passado, por exemplo, eles tiveram que ler textos de teoria de currículo, mas a gente adotou um romance que eu disse para eles que depois diriam qual a relação com as teorias de currículo, um livro chamado Beco da Memória, da autora Conceição Evaristo, e eles tiveram que fazer como essa autora, a própria história de produção e identificar o que era narrado no livro que se relacionava com o que a gente estava discutindo. A mesma coisa a gente fez com a disciplina Educação do Campo, pegamos um autor guanambiense que escreveu o livro chamado Trapos e Farrapos que é um pouco a história de muitas pessoas que vieram para trabalhar na atividade agrícola em nossa região e tiveram seus direitos negados como ir à escola e tantos outros direitos, então eu quero que eles façam outras leituras. Essas são apenas uma das leituras entre tantas que vou indicando para que eles leiam, para não ficarem com apenas uma perspectiva, uma visão de mundo em relação às temáticas trabalhadas. A prática de leitura, de seminários, de produção de texto, na medida do possível, tentamos realizar atividades práticas de campo sobre a formação de professores, eles devem pensar uma aula, realizá-la desde o planejamento até a execução. (Professora 9, IES pública)
Professora 10	*As práticas pedagógicas que eu entendo é essa questão das metodologias ativas, grupo de discussão e aulas expositivas. São as palestras que a gente realiza, uso datashow para a explanação do conteúdo em tópicos.* (Professora 10, IES privada)

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Ao conversar com os/as docentes entrevistados/as sobre quais as práticas pedagógicas usam na organização do trabalho docente, constatamos que os processos de ensino-aprendizagem propostos por alguns deles ainda predominam características da chamada metodologia tradicional de ensino ou da "educação bancária" (FREIRE, 2003). Conforme relatou o Professor 4, ele é um defensor e adepto das metodologias da educação bancária. Na sua concepção, *"metodologias bancárias e metodologias ativas, são complementares"*. Explicou que quando se refere à *"metodologia bancária gosta de esclarecer,* [...] *que a partir do momento que você repete* [conceitos] *em sala de aula e faz com que o aluno repita também, ele ouve o que está falando, fica no seu consciente armazenado"*. Justificou que após o processo de repetição e memorização, é o momento de refletir sobre o que foi armazenado. O Professor 4 esclarece que "*parte do princípio bancário que é a repetição, aí com a reflexão, os porquês, o que, o como, que ele vai refletir e se questionar, aí as metodologias ativas te dão essa possibilidade"*.

O Professor 4 reconhece em vários momentos da entrevista que utiliza metodologias bancárias e as consideram significativas no processo de ensino-aprendizagem. Cita que os educandos, no papel de meros receptores, absorvem as informações, memorizam e as repetem. Segundo Freire (2003), a narração, onde o educador é o sujeito, leva os educandos à memorizarem mecanicamente o conteúdo narrado, e mais, a narração os transforma em

“vasilhas”, em meros recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Nesta concepção de educação, quanto mais o educador for “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador ele será e quanto mais docilmente os educandos se deixarem “encher”, tanto melhores educandos serão.

Sendo assim, a educação passa a ser um simples ato de depositar, onde o educador é o depositante e os educandos são os depositários. O educador não se comunica, ao invés disso, apenas faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meros receptores, absorvem pacientemente, memorizam e repetem. Esta é a concepção “bancária” da educação, onde a única margem de ação que se proporciona aos educandos é a de receber os depósitos, e então guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2003).

Conforme relata Cunha (1997, p. 81), “a maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que o formaram, repetem os mesmo rituais pedagógicos que viveram”. Quando o Professor 4 diz que *“metodologias bancárias e metodologias ativas são complementares”,* identificamos um equívoco teórico e metodológico. De acordo com os estudos de Christofoletti *et al*. (2014), metodologias ativas são técnicas de aprendizagem que têm o aluno como protagonista de sua aprendizagem e o docente como mediador, facilitador, que estimula a autonomia do aluno para construir o próprio conhecimento. A metodologia bancária parte do pressuposto de que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. Criando-se então uma relação vertical entre o educador e o educando. O educador, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando é o objeto que recebe o conhecimento. A educação vista por essa ótica tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente (FREIRE, 2003).

O Professor 4 evidencia que, após o uso das metodologias bancárias, utiliza as metodologias ativas por proporcionar o momento das perguntas *“as metodologias ativas te dá essa possibilidade de perguntar: Por que? O que? Como? De levá-lo a refletir aquilo que se faz com o problema mandado para casa, aí vem com um questionamento”.*

De acordo com Freire (2003), perguntar é a própria essência do conhecer. O ato de perguntar está ligado ao ato de existir, de ser, de estudar, de investigar, de conhecer. Na educação bancária, o educador é quem pergunta e cobra do educando respostas memorizadas. Suas perguntas geralmente são as que os educandos não se fazem. Na educação dialógica, o educando é quem deve perguntar, questionar. Mas isso não significa que o educador seja um repositório de respostas, nem que existam respostas definitivas. Não há respostas permanentes,

todas são provisórias. O importante é o perguntar que leva ao conhecer que também não é definitivo.

Novos formatos são exigidos pela sociedade contemporânea do docente no ensino superior, na postura e respostas aos anseios da aprendizagem, para uma profissão por parte do discente dentro de um contexto socioeconômico, cultural e político vigente. A maioria dos relatos apresentados anteriormente revela que o saber faz parte da profissão docente e está incorporado nela, e reconhecem que "o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com o aluno" (TARDIF, 2002, p. 39).

Os relatos dos/as docentes apresentados no Quadro 20 evidenciam que a ação pedagógica perpassa pela interação com o outro. "Ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro" (TARDIF, 2002, p. 222). Nesse sentido, a Professora 9 destaca a necessidade de usar práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas com o objetivo de favorecer a interação entre os alunos e o objeto de aprendizagem: *"procuro fazer com que os estudantes sejam mais participativos, de modo que haja sempre debates, diálogos, que eles possam apresentar as leituras, as perspectivas que têm a partir do conteúdo trabalhado"*.

Observamos nos relatos dos/as docentes expostos no Quadro 20, que as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino utilizadas pelos/as professores/as se configuram como técnicas para transmitir conhecimento que na visão deles promovem uma aprendizagem reflexiva, crítica, que conduz ao êxito do aluno. Para isso acontecer é preciso entender, compreender o significado do saber pedagógico e sua dimensão. Sobre isso, Gauthier *et al*. (2006, p. 34) afirmam: "[...] não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor".

A ação pedagógica é o saber menos salientado, pesquisado e procurado, contudo, é de extrema importância para o exercício da docência no ensino superior. A Pedagogia não se resume a métodos e técnicas de ensinar, vai além da sala de aula, em um movimento que se contextualiza com o momento histórico e atual, possibilitando ao docente acompanhar a dinâmica da condição sociocultural do discente e ampliar a sua visão crítica da sociedade em que está inserido.

O ato de ressignificar a formação docente está imbuído de uma preparação pedagógica, um campo específico da docência, que leva o docente a compreender a dinâmica do trabalho (metodologias, técnicas, planejamento, gestão, relação interpessoal e outros). Assim, deve-se

conceber os processos de ensino-aprendizagem, proporcionando a construção coletiva, por meio do cooperar e interagir, em que se misturam teoria e prática.

As falas das Professoras 1 e 9, descritas no Quadro 20, ratificam que as práticas pedagógicas representam um instrumento utilizado para promover uma aprendizagem, na interação e relação docente e discente. Enfatizam que as técnicas e metodologias são os meios de chegar ao objetivo da formação do discente e do desenvolvimento de um trabalho eficaz e eficiente da docência.

Os relatos dos/das professores/as (Quadro 20) reconhecem que o espaço em que acontece o processo pedagógico é um lugar de formação e reformulação, onde o saber pedagógico promove a emancipação dos processos formativos de ensino-aprendizagem, observando o contexto local e global. Apesar de alguns docentes entenderem a prática pedagógica como uma técnica ou metodologia, no que se refere à formação pedagógica, eles reconhecem sua importância para o exercício da docência, conforme podemos identificar no quadro a seguir.

Quadro 21 - Sentidos atribuídos à formação pedagógica no exercício da prática da docência

Qual a importância que você atribui à formação pedagógica no exercício da prática da docência?	
Professora 1	*Total importância, a formação pedagógica deve acontecer, ela não basta porque tem que ter a complementação do estudo diário, mas ela dá uma capacitação ao professor dentro do que ele precisa, evita aquele negócio do professor cair de paraquedas em uma profissão que ele desconhece, ele é especialista em uma área, não sabe o que é ser docente, e quando ele é preparado para isso, menos problemas ele vai ter, não é que ele não vai ter problemas, ele vai ter menos.* (Professora 1, IES privada)
Professora 2	*Extrema relevância, uma vez que através desta Pedagogia, e o uso desta prática pedagógica, você tem recursos de extrema relevância que poderão ser utilizados em sala de aula que contribuirão para o processo de ensino-aprendizagem do discente. Normalmente utilizamos de recursos de oficinas oferecidas pelo CPP, de educação continuada, são um dos recursos que contribuem para isso.* (Professora 2, IES privada)
Professora 3	*Eu acho fundamental, aí eu digo isso me considerando na prática como aluna, eu sou de um curso que não existia isso não. Era um desembargador, um juiz que chegava lá dizendo barbaridades, uma mudança de parâmetro no nosso curso de direito, é esse. Talvez hoje tá bem melhor mesmo com todos os problemas, temos um grupo de professores que são professores. Se ele é um juiz, um delegado, é lá fora, aqui dentro utiliza sua experiência profissional, mas é um professor* [...]. (Professora 3, IES privada e pública)
Professora 4	*A formação pedagógica é fundamental, antes de me formar eu já tinha esse pensamento crítico, qualquer área deveria ter disciplina de formação, não só a didática ou seminários temáticos, enfim algumas disciplinas da área pedagógica. A*

	maioria dos profissionais que estão se formando vão para sala de aula e assim vão preparar outras pessoas e preparar não é só abrir os slides e falar isso é dessa forma. Mas, a forma como se transmite, como vou mediar esse conhecimento, a forma como vou possibilitar a aprendizagem do aluno e essa forma a gente só aprende no processo pedagógico. E eu já era estudioso da área, depois que tive contato com pessoas da área, a curiosidade de entender, de correr atrás, de pedir ajuda, auxílio sobre questões pedagógicas para o exercício da profissão, da docência, aumentou. Dar aula é você refletir sobre esse processo, ter metodologias, entender o que é o processo de ensino e aprendizagem, isso a gente só aprende com os recursos pedagógicos. Até mesmo compreender se o aluno está aprendendo ou não, se ele tem dificuldade de aprendizagem, se você não tem noção pedagógica e não buscar pessoas capacitadas na área, você vai continuar repetindo. A maior responsabilidade é do professor. (Professora 4, rede privada e pública)
Professor 5	*Ela é extremante importante, tem um exemplo clássico quem é pesquisador e não é professor, tem muito conhecimento, mas não consegue transmitir conhecimento. Por conta de ausência de recursos didáticos, posso lembrar de algumas aulas de Didática em que a professora dava exemplo de como você transmitir do simples para o complexo e do complexo para o simples.* (Professor 5, IES privada e pública)
Professor 6	*A formação pedagógica é muito importante, é um ato político necessário.* [...] *Pode trazer uma mudança na ciência e ao mesmo tempo uma mudança social e a mudança social é um ato pedagógico.* (Professor 6, IES privada)
Professora 7	*Eu gosto muito da Pedagogia e me sinto um pouco pedagoga, eu também pesquiso em educação. Eu gosto da Pedagogia, vejo que ela é bem ampla, ela entende mais o ser humano, ela trabalha muitas habilidades, a questão de entender o outro no seu tempo de aprendizagem e que muitas vezes quando a gente só volta para a formação do bacharel, o bacharel não tem essa percepção, exemplo, prova mede. Será que ela realmente demonstra o conhecimento adquirido pelo aluno naquele percurso? Às vezes, a prova não é a leitura real da turma nem de algumas pessoas que ali estão inseridas.* (Professora 7, IES privada)
Professor 8	*Eu acho de extrema importância. Para mim, minha maior dificuldade na docência é justamente não ter uma formação, não ser licenciado. No meu caso e acho de vários outros professores da instituição, nós acabamos resolvendo em lócus, que são os cursos que a própria instituição oferece, disponibiliza, curso de avaliação, metodologia ativa de avaliação, a formação continuada que é feita pelo próprio CPP que aplica esses cursos. Mesmo assim eu me sinto carente nesta formação, já pensei em fazer a licenciatura.* (Professor 8, IES privada)
Professora 9	*Extremamente importante, porque a formação pedagógica ela ajuda o professor compreender que o processo de ensino-aprendizagem não se dá por mera transmissão. Há uma crença socialmente construída que eu tenho o conhecimento, eu sei ensinar e não é verdade. A gente precisa aprender que existe diferentes formas de aprender e que existe diferentes formas de ensinar. Tem sujeitos mais autônomos no processo de aprendizagem, temos pessoas autodidatas que escreveram livros. Mas, você tem outros que precisam do mediador nesse processo que muitas vezes o mediador é o professor, é o mais importante suporte para essa pessoa e muitas vezes é com o colega que ele vai aprender. Então, eu compreendo que não dá para a gente, por exemplo, falar sobre o processo de ensino sem considerar que existem outros modos de aprender, como por exemplo, se eu for ser professora de uma criança de 3, 4 anos é diferente de como eu vou ser professora dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental com crianças e adolescentes ou de jovens, adultos e idosos no ensino médio e na universidade. O ideário e os modos de aprender dos/as alunos/as*

	são diferentes em cada etapa da vida. Quase todo/a professor/a universitário quando chega em seus diferentes cursos vai achar que o/a aluno/a chega com algumas habilidades, com conhecimentos e não necessariamente, até pelas experiências de vida que são diferentes. É o campo pedagógico que vai me ensinar que não dá para eu pensar uma aula apenas expositiva ao longo do semestre porque essa aula expositiva não vai alcançar todo mundo, não dá para ser apenas seminário porque nem todo mundo tem a habilidade de falar, mas eu preciso que outras habilidades emerjam. Acho que é o campo pedagógico que vai nos ajudar a compreender como é que o sujeito aprende em determinadas idades, em determinados grupos, sobre determinados conteúdos. Mas a universidade tem muito disso, terem chegado com a titulação de mestres e doutores, terem feito pesquisas, mas nunca terem tido a experiência pedagógica, e isso para mim tem implicações muito sérias na docência universitária. (Professora 9, IES pública)
Professora 10	*Na verdade a formação pedagógica é assim, eu acho que eu venho construindo isso no exercício da minha prática da docência. Na verdade quando eu fiz faculdade não houve uma formação para a docência universitária. Com o exercício da docência eu venho construindo isso, não houve uma formação pedagógica para eu entrar preparada, quando eu entrei para dar aula houve umas palestras, treinamentos muito baseado nessa metodologia ativa, PBL.* (Professora 10, IES privada)

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Sobre casos de docente que caem "*de paraquedas em uma profissão que ele desconhece*", citado pela Professora 1, e respaldado pela Professora 3, as autoras Pimenta e Anastasiou (2014, p. 104) propõem uma ponderação:

> Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no Ensino Superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. [...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores.

Este é um quadro corriqueiro na atual realidade do ensino superior, exigido pela sua expansão que provocou a ampliação de vagas para o exercício da docência, mas não ampliou a formação e preparo para esse exercício. Sobre isso, o Professor 8 (oceanógrafo) reconhece uma lacuna na formação pedagógica que para ele e demais colegas não licenciados é um desafio diário. Ressalta que uma das maiores dificuldade na docência é justamente não ter uma formação pedagógica, não ser licenciado*: "No meu caso e acho de vários outros professores da instituição, nós acabamos resolvendo em lócus, por meio dos cursos que a própria instituição oferece, disponibiliza, mas não é suficiente"* (Professor 8, IES privada).

Nas discussões e reflexões sobre a educação superior, um tema que tem sido fomentado é a formação pedagógica desse docente. É importante questionar, investigar os saberes necessários para embasar a sua formação, objetivando que o espaço de ação da docência seja um espaço dinâmico de interações entre o ensinar e o aprender, a sala de aula. É sabido que boa parte de quem ingressa na docência do ensino superior tem a formação *stricto sensu*, contudo, não tem a constituição pedagógica, possuindo lacunas na composição e atuação, que refletem no fazer docente, ao percebermos as dificuldades na adoção de práticas didáticas pedagógicas. Sobre isso, a Professora 9 sinaliza que *"a formação pedagógica ajuda o professor compreender que o processo de ensino-aprendizagem não se dá por mera transmissão".* Lamentou que *"há uma crença socialmente construída que eu tenho o conhecimento, eu sei ensinar e não é verdade. A gente precisa aprender que existe diferentes formas de aprender e que existe diferentes formas de ensinar".* Manifestou sua preocupação com os/as docentes que chegam *"à universidade com a titulação de mestres e doutores, terem feito pesquisas, mas nunca terem tido a experiência pedagógica, e isso para mim tem implicações muito sérias na docência universitária".* Nesse contexto, corroboramos com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 104), citadas anteriormente: "Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. [...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores".

Pensar a formação pedagógica é pensar o espaço/tempo em que esse profissional atua, na sociedade do conhecimento que está imerso, nas fragilidades provocadas pela imprevisibilidade dos acontecimentos. É dentro desse contexto que realiza o trabalho de mediador do processo de aprendizagem. Segundo Freire (1996, p. 25), "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender". Sobre isso, a Professora 9 relata:

> *Tem sujeitos mais autônomos no processo de aprendizagem, tem pessoas autodidatas que escreveram livros. Mas, você tem outros que precisam do mediador nesse processo, que muitas vezes, o mediador é o professor, é o mais importante suporte para essa pessoa e muitas vezes é com o colega que ele vai aprender. Então, eu compreendo que não dá para a gente, por exemplo, falar sobre o processo de ensino sem considerar que existem outros modos de aprender.* (PROFESSORA 9, IES pública)

Na fala da Professora 9, percebemos as variáveis existentes que tornam de suma importância a formação pedagógica: o processo de ensino-aprendizagem, as diferentes formas

de ensinar e aprender, o perfil do discente, a diversidades de metodologias pedagógicas para atingir os discentes na sua aprendizagem, a titulação X experiências pedagógicas. Todas essas questões fazem parte do conhecimento científico pedagógico.

Compreende-se que para ser um docente qualificado para esse exercício profissional é necessário uma proposta de políticas públicas que concebam a formação pedagógica como componente do desenvolvimento profissional do docente para exercer a profissão de docente com valores éticos que trabalha na formação de profissionais humanizados para atuarem na sociedade. Para Tardif (2002), o aprimoramento do exercício da docência no ensino superior, requer relações entre saberes. Perante as provocações do mundo atual, só o conhecimento específico de uma área não supre o processo de aprendizagem. É necessário que o docente tenha o saber pedagógico e político para estruturar uma atuação educativa que possibilite dentro de uma sociedade complexa e globalizada desenvolver a consciência.

Ao indagarmos os/as professores/as sobre autores e leituras que fundamentam e subsidiam a sua formação pedagógica, oito docentes citaram o educador Paulo Freire como principal referência. Outros autores citados foram: Vygotsky, Wallon, Piaget, Bergamam, Mazum, Anastasiou, Leonardo Boff, Edgar Morin, Boaventura Souza Santos, Darido, Celi Taffarel. Marie Curie, Hinos Paulo, Selma Garrido, Saviani, Tardif, Bernardete Gatti, Ivani Fazenda e Anísio Teixeira.

Observamos que Paulo Freire foi citado como referência que fundamenta a formação pedagógica de oito dos dez docentes entrevistados, porém, reconhecem que a leitura que tem feito das obras de Paulo Freire carece de maior profundidade. Em tempo de *fake news* e ataques infundados a Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, e a sua pedagogia, nos preocupamos muito e inferimos a necessidade de um estudo mais consistente sobre conceitos e aspectos da vida e obra de Paulo Freire, no intuito de conhecê-lo melhor, visando fortalecer argumentos e vozes em defesa do legado freireano e, principalmente, de sua reinvenção, como ele próprio sempre estimulou. Dessa forma, faz-se necessário ampliar ainda mais o espaço de debate sobre o pensamento deste grande educador, abordando sua atualidade, as contribuições que ele traz para a educação do futuro e, também, fortalecendo a concepção de educação emancipadora e transformadora, que está no centro de sua obra.

A proposta de Paulo Freire se aplica a práticas educativas escolares e não escolares, da educação básica ao ensino superior. Os princípios pedagógicos de Freire são adequados ao ensino superior, podendo ser divididos em acolhimento, problematização, educação como ato político, pensamento dialético, cultura, o inacabado, presença no mundo, didática da pergunta questionadora, flexibilidade da ação, diálogo como ação libertadora. Em todas as instâncias da

educação, segundo esse autor, o saber é construído com base na problematização da realidade contextualizada por meio do diálogo. Nesse contexto, "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa" (FREIRE, 2003, p. 68).

As professoras 1 e 9, por ter formação pedagógica e construir o percurso da profissão docente no ensino superior, perpassando pela educação básica, apresentam que suas bases de leituras proporcionam um conhecimento necessário à prática do exercício da docência e que essas bases são responsáveis por promover um crescimento, uma evolução gradativa no ensino superior, consequentemente no processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer do diálogo realizado com os/as docentes colaboradores/as da pesquisa, todos/as sinalizaram que a falta de formação continuada para o exercício da docência no ensino superior dificulta a realização de um trabalho mais qualificado. Reconheceram os esforços institucionais para oferecer a formação continuada por meio da realização de oficinas, palestras e seminários sobre didática e metodologia do ensino superior. Além disso, são realizadas orientações individuais aos/as professores/as, principalmente iniciantes, promovidas pelo Centro Pedagógico e Psicopedagógico (CPP/UniFG) e pelo Núcleo de Apoio e Acompanhamento Pedagógico (NAAP/UNEB - *Campus* XII).

Sobre as contribuições e importância da formação na docência universitária, a Professora 9 ressaltou que a experiência docente é interessante, porém desafiadora, porque exige conhecimentos constantes, atualizações, estudos. Para ela, a formação continuada é importante, pois possibilita repensar a prática, independente de quantos anos atua como professora. Acredita que *"há muito o que aprender sobre a docência e docência universitária. Nas universidades temos poucas iniciativas no que se refere à formação continuada.* [...]. *As universidades têm ensaiado isso nos últimos anos, mas é ainda muito pouco"* (Professora 9, IES pública).

As concepções sobre formação continuada para docentes do ensino superior visa promover a qualificação para o exercício da docência e evitar conceitos de práticas fragmentadas do conhecimento. Imbernón (2011, p. 12) afirma que

> o professor deve ser um profissional diferente, com competência científica, pedagógica e didática e estas estruturadas de maneira que possa permitir o docente refletir a prática pedagógica adaptando-a aos desafios de enfrentar os novos problemas, conviver com as incertezas, com a transitoriedade dos conhecimentos e com as situações ambíguas e conflituosas.

A Lei 9.394/96, no art. 63, inciso III, estabelece que "os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". No entanto, observamos no conjunto das falas dos/as docentes entrevistados/as que os processos de formação continuada quando ocorrem ficam sob a responsabilidade e iniciativa das próprias IES que promovem os encontros, oficinas, semanas pedagógicas e eventos voltados para atender a essa especificidade do docente.

Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014) enfatizam que no ensino superior há muitos docentes que almejam a formação continuada, no entanto as condições de trabalho não viabilizam avanços na profissionalização. As autoras ressaltam que paralelamente a essa situação, "há outras IES, particulares ou públicas, que priorizam em seus projetos institucionais a profissionalização continuada do docente, investindo e custeando também a hora do estudo, da reflexão e da organização dos processos decisórios relativos aos seus cursos" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 127).

As autoras propõem que a formação continuada promova ao docente um processo de reavaliação e reelaboração dos seus saberes adquiridos através da sua vivência com saberes necessários à prática docente diante do dia a dia em sala de aula e fora dela. Essa ação busca que o docente analise suas práticas para assumir as mudanças necessárias visando à qualidade no ensino-aprendizagem. Na falta da profissionalização da docência pelas políticas públicas, a educação continuada passa ser o instrumento de qualificação para ser docente possibilitando a estruturação, reflexão e crítica sobre as práticas pedagógicas, objetivando a formação completa do discente no contexto em que está inserido.

Assim, a formação continuada foi criada para suprir uma necessidade no âmbito do ensino superior, tencionando que o docente tenha acesso ao conhecimento pedagógico, relação interpessoal docente e discente, gestão de sala de aula e possa obter uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a formação continuada não consegue abarcar a totalidade da formação necessária para o exercício da docência, considerando, por exemplo, os desafios impostos pela sociedade tecnológica e do conhecimento.

5.4 A docência no ensino superior e as políticas educacionais

Neste tópico pretendemos relacionar os sentidos atribuídos pelos/as docentes universitários/as sobre suas habilidades e práticas com o que propõe as políticas educacionais voltadas para a formação docente no ensino superior.

Esta pesquisa trata de questões voltadas para a profissão docente, traçando um caminho histórico no Brasil. Observa-se que as leis sobre ensino superior não tratam da regulamentação do exercício da docência enquanto uma profissão legalizada e reconhecida, não há curso de formação para ser docente do ensino superior ou muito menos, cursos de formação continuada estabelecidos por lei. De acordo com Masetto (2003, p. 12), "até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras, praticamente só era exigido do candidato a professor, o bacharelado e o exercício competente da sua profissão".

Alguns pontos das entrevistas se interligam quando relacionam questões relativas ao reconhecimento da profissão, as insatisfações com a profissão, o perfil docente exigido na sociedade atual.

> *Sinto que poderia ser melhor valorizada, não só financeiramente, mas também na sociedade como um todo, o professor não é visto como uma profissão no ranque das almejadas como as outras.* (Professora 1, IES privada)
>
> *O que mais me desmotiva é a sobrecarga de trabalho e as muitas demandas burocráticas, em específico, o fator financeiro.* (Professora 2, IES privada)
>
> *Negativo são duas coisas, uma geral, afinal a profissão do professor no Brasil não é prioridade, não é respeitado, isto é um grande problema. A outra é a falta de políticas específicas, principalmente de valorização profissional, isso ocorre tanto na esfera do ensino público como privado.* (Professora 3, IES privada e pública)
>
> *O que eu menos gosto são duas coisas para a gente ter um salário razoável, a gente acaba tendo uma sobrecarga de trabalho muito grande. Quando falo de um salário razoável não é para enriquecer, é para você ter qualidade de vida.* (Professor 4, IES privada e pública)
>
> *Uma das desvantagens que não dá para ser hipócrita é a questão salarial, o salário poderia ser melhor no Brasil quando comparamos com a dinâmica global. O salário do ensino superior no Brasil poderia ser bem melhor do que é hoje.* (Professor 6, IES privada)

Insatisfação, é um sentimento gerado quando a expectativa não é suprida, aliado a este sentimento estão os anseios de alguns entrevistados pela melhoria salarial, reconhecimento como profissional da educação. No que se refere à docência enquanto profissão, não existem elementos legais que estimulem o desenvolvimento e crescimento como também norteiem a profissão, assim como há para outras profissões.

Falar na docência enquanto profissão, formação pedagógica, exigência da sociedade, perpassa pela observação das mudanças sociais, as novas realidades econômicas, políticas e tecnológicas que colocam o docente frente a novos desafios que precisam estar alicerçados.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 42) considera que "o grau de qualificação é um fator chave para gerar a qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança".

Imbernón (2011) afirma que a formação de docentes é um processo que abrange o conhecimento específico, atitudes e atribuições, proporcionando um crescimento profissional que o torna apto para refletir sobre o exercício da docência em seu espaço vivo, a sala de aula, e ir além dela, atingindo a realidade social e suas relações.

> *Como pontos negativos eu acho que é uma profissão que ainda não tem o reconhecimento social, que deveria ter até pela história de como ela se constituiu neste país. Então, a gente vive na atualidade com as consequências desta nossa história em alguns momentos políticos, eu acho que essa profissão ainda é menos valorizada como é o momento atual. A conjuntura atual, política, econômica, tem colocado profissões que trabalham com seres humanos em um lugar muito restrito da nossa sociedade que não tem tanto valor social como deveria, afinal de contas a gente trabalha com várias profissões formando esses diferentes profissionais.* (Professora 9, IES pública)

A docência é uma profissão viva que acontece em uma realidade multifacetada, contingente e contextualizada, observando o movimento social-histórico que permeia a atuação do docente no espaço e tempo em que está inserido. Ser um profissional da educação, segundo Imbernón (2011, p. 28), "significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca".

Em todo processo histórico, conforme mencionado no terceiro capítulo, no subtema sobre o ensino superior no Brasil, vimos que cada presidente desenvolve no seu plano de governo, plataforma de gestão e formas de intervenção no ensino superior. Assim, a educação tem sido pensada por cada gestor e não por uma política de Estado de maneira contínua. Inevitavelmente, as mudanças administrativas que acontecem com certa frequência nos poderes legislativo, executivo e judiciário, interferem no processo de desenvolvimento e consolidação das IES, principalmente as da rede pública. Desse modo, entende-se que na trajetória histórica do ensino superior é perceptível uma preocupação com a formação do docente universitário, com a precarização e desvalorização do trabalho docente e com a falta de identidade docente.

Em todo período sempre houve projetos diferentes em disputa na sociedade sobre a atuação do docente do ensino superior com a preocupação do pensar e fazer sobre a docência. Mas, como o docente percebe as exigências da sociedade atual sobre seu perfil para atuar nela? Para os/as entrevistados/as, essa é uma grande inquietação e percebe-se que para eles/as

existem dois tipos de docentes almejados na sociedade: um tecnicista, que cumpre as demandas impostas, e outro crítico e reflexivo.

Quadro 22 - Perfil de docente universitário que a sociedade exige

Para você, qual é o perfil de docente universitário que a atual sociedade exige?	
Professora 1	*Professores que adentram a carreira sem compromisso, sem desejo, sem identificação com a docência. Por não aparecer nada mais interessante, ou para complementar uma renda, ou por questões de vaidade, às vezes é interessante, é bonito, por questão de currículo, mas não se identifica com a profissão da docência e tem grandes dificuldades para se condicionar com o que ela exige, porque realmente não se identifica.* (Professora 1, IES privada)
Professora 2	*Temos dois perfis distintos, aquele que muitas vezes é correto, faz as suas atribuições e demandas, busca se inovar, e tem aqueles que infelizmente se desestimularam com o ensino superior, devido às muitas demandas, atividades, atribuições, acaba até aprovando o aluno sem ao menos verificar se ele tem a base necessária para passar naquela disciplina. Então, geralmente temos aquele docente que é compromissado e tem aquele que é relapso, temos os dois extremos hoje*. (Professora 2, IES privada)
Professora 3	*Se for pensar no mercado, na colocação do mercado além da qualificação da apropriação de metodologias e tecnologias, é a proatividade que o mercado exige e pede muito isso. Um profissional que está sempre adiante, que não cumpre só tabela. Do jeito que está o Brasil, é um profissional que não desenvolve o raciocínio político, crítico, se formos aderir a esse contexto, direito, filosofia, as ciências sociais estariam fora. Se fosse para eu adaptar ao novo modelo e pensamento que temos no Brasil, no meu caso seria o operador do direito, faça assim. Agora o que espero da docência é que possibilite uma relação entre docente e discente mais madura no sentido que possamos discutir as diferenças de ideias, o que eu digo sempre é que o que eu estou falando não é a verdade absoluta de nada, mas estou dizendo sobre o que não se adequa à realidade. Infelizmente, o professor que vai para esse caminho corre o risco de perder o emprego, de ser perseguido.* (Professora 3, IES privada e pública)
Professor 4	*Profissional que seja bom nas relações humanas, um profissional que seja aberto às mudanças, tenha um bom diálogo, que saiba ponderar, saiba se colocar nos espaços, saiba identificar qual o perfil da empresa, da universidade que está inserido e como pode estar se adequando a esta universidade, a esta instituição, como pode trabalhar adequadamente para atender às demandas da instituição e ao mesmo tempo criar um relacionamento com o aluno. É um profissional que deve estar atento com o que a instituição e o aluno precisam, fazer essa mediação. Precisa ter bom diálogo, bom relacionamento e ser justo.* (Professor 4, IES privada e pública)
Professor 5	*Esse professor tem que trabalhar nas três vertentes, ensino, pesquisa e extensão. No meu colegiado tem professores que fazem pesquisa, extensão e ensino, enquanto que outros dão apenas aulas. É preciso investir na extensão, na pesquisa, por mais que ainda não emplacou. É preciso realizar apresentação e publicação de trabalhos em eventos. Além do professor não realizar atividade de pesquisa e extensão, muitos não se preocupam nem em dar uma aula diferente, dinâmica. Então, eu vejo que o perfil do professor universitário é aquele que dar conta do ensino, da pesquisa e da extensão*. (Professor 5, IES privada e pública)

Professor 6	*A sociedade atual exige um docente mais dinâmico, se a gente voltar as formações mais clássicas, um docente era mais assim, conteudista mesmo, formação muito boa, não existia o contato com a internet, você tinha de estudar muitos livros, isto te dava uma formação melhor. A partir do ano 2000, a sociedade passa exigir mais do docente que deve ser professor, pesquisador e assumir a responsabilidade social. Além disso, é preciso sentar com o aluno e mostrar uma coisa mais ampla que é a questão do mercado*. [...] *A sociedade exige da gente ser um pouco mais versátil, usar novas metodologias.* [...] *hoje precisamos ter uma mente mais aberta.* (Professor 6, IES privada)
Professora 7	*A sociedade exige hoje um docente que saiba o que está fazendo, que compreenda de mundo e que, além disso, atua para além da docência, porque a sociedade não quer também um professor só professor, mas quer também um professor. Por exemplo, no meu caso, um professor contador, para os alunos e para a sociedade, se eu sou só professor faltou algo*. (Professora 7, IES privada)
Professor 8	*Um perfil bem variado, o docente precisa ser multidisciplinar. Ter competência de enxergar problemas dos alunos, enxergar dificuldades e encaminhar para o psicopedagogo que tem a formação específica neste caso. O professor tem que identificar essas mazelas, essas dificuldades que o aluno tem. Acho que é o principal perfil que exige, tem que ser um profissional multifacetado.* (Professor 8, IES privada)
Professora 9	*Então, eu não sei se a sociedade atual tem um perfil docente muito claro. Se a gente for pensar nos discursos que atualmente são feitos, nos projetos que estão aí postos, que o professor precisa simplesmente ensinar o conteúdo, na minha opinião, fazer sem pensar esse para mim seria o perfil de uma parte da sociedade que quer o professor tarefeiro, eu gosto de usar essa expressão de um professor que vai fazer a retransmissão daquilo que está no livro didático, que também vai passar pelos critérios de transmissão. Por outro lado, eu acredito em um outro perfil de docente que uma parte considerável da sociedade deseja ainda. É um docente que ajude não só fazer esse processo de mediação, ele é muito importante, mas especialmente que ajude as pessoas a buscar os caminhos para aprender independente do professor. No caso da docência universitária, está lidando com jovens, adultos, exige um processo de busca, de reflexão, de não ter determinados conhecimentos como verdade absoluta, que há outras visões, outros autores, outras teorias que podem complementar e/ou se contrapor, eu acho isso extremamente importante, eu acho que há uma parte considerável da sociedade que quer esse professor, que ajude a pensar, a compreender a sociedade na suas multidimensões. Mas, infelizmente, por outro lado a gente observa que nesse momento se evidencia uma parte da sociedade que deseja um perfil de um docente apenas tarefeiro.* (Professora 9, IES pública)
Professor 10	*Eu acho que é um perfil de docente que vem cada fez mais mudando com essa metodologia ativa. O aprendizado, a detenção do conhecimento deixou de fazer parte exclusiva da figura do professor e o aluno também começou a fazer parte disso, dele mesmo está desempenhando as características, as aptidões que ele tem de desenvolver para o processo de conhecimento, de aprendizado dele.* (Professora 10, IES privada)

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Ao conversarmos com os/as entrevistados/as sobre o perfil de docente universitário que a atual sociedade exige, pontuaram que em torno da relação entre ensino-aprendizagem,

almejam que os docentes priorizem a relação entre o pedagógico e o epistemológico, tendo em mente a hipótese de que toda prática em sala de aula é amparada epistemologicamente em uma determinada concepção, crença e valores. A Professora 9, por exemplo, evidenciou que o ensino superior está ligado ao ensino de jovens e adultos, portanto, as relações de ensino-aprendizagem neste nível de ensino diferem de uma pedagogia voltada para a criança e o adolescente. Desse modo, a qualificação acadêmica é um processo a ser construído no dia a dia, continuamente, enfrentando o desafio de superar o modelo tradicional de ensino.

O conjunto de mudanças recentes no ensino superior fez com que o perfil do professor se alterasse significativamente, para atender um contexto marcado pela globalização, pelas novas tecnologias da informação e pela economia competitiva. Tais desafios têm sido requisitados e isso tem gerado uma mudança das necessidades do perfil ou das características dos professores universitários em relação a sua atuação profissional. A qualificação deles é de extrema importância para o exercício de docência, pois se espera, cada vez mais, um envolvimento maior na sala de aula.

O conjunto dos relatos apresentados no Quadro 22 evidencia as mudanças no ensino superior a partir de uma análise no que se refere alguns aspectos, dentre eles: no processo de ensino-aprendizagem; no incentivo à pesquisa; na parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem; no perfil docente mais conservador ou mais progressista. Apontaram ainda que requerem do professor uma formação e atuação interdisciplinar. Isso mostra uma nova visão de desempenho no ensino superior, que supera a concepção de sua atuação apenas como transmissor de conhecimentos, de tarefeiro, e se volta para a formação de um novo perfil profissional.

Como não existe uma formação específica para professor universitário, ela é uma construção e deve ser um processo de qualificação contínua. Então, a formação se torna um desafio que tem gerado uma mudança do perfil e das qualidades dos professores universitários em relação a sua formação e atuação profissional. Para tanto, o professor que deseja melhorar sua capacidade profissional e didática de ensino, além da reflexão e constante atualização do conteúdo a ser ministrado, precisa viver em uma situação contínua e permanente de aprendizagem e estudos.

Qual é o perfil do professor universitário que a sociedade almeja? Segundo os/as docentes entrevistados/as, quem opta por seguir a carreira da docência no ensino superior compromete-se com a formação de novos profissionais para uma determinada área de trabalho. É uma escolha que traz muitas responsabilidades e, principalmente, exige o desenvolvimento de um perfil condizente com ela. Nesse contexto, a sociedade exige um perfil de professor

universitário marcado por algumas características que, caso não tenha naturalmente, ele precisa buscar: aprendizagem continuada; diplomacia e bom senso; conhecimento tecnológico, criticidade; organização; abertura ao novo e outros.

Sobre aprendizagem continuada, os/as professores/as relataram que quem ensina, em primeiro lugar, deve estar disposto a aprender. Enfatizaram que professores que, só por ocuparem essa função, acham que já detêm todo o conhecimento, estão fadados ao fracasso e a ganhar a antipatia dos estudantes. Independente da área, do tempo que leciona o componente curricular, novidades surgem todos os dias, e o professor precisa levar isso para a sala de aula, mostrando como as teorias e conceitos se aplicam na prática. Portanto, quem deseja lecionar, deve estar disposto a investir na formação continuada, sendo um eterno estudante antes de ser professor.

O Professor 4 mencionou que os estudantes universitários da atualidade tendem a ser muito mais questionadores, o que é algo positivo, pois possibilita o diálogo e o debate, ambos fundamentais para a construção do conhecimento. Por conta disso, o professor rígido demais, inflexível, intransigente e que impõe normas sem se preocupar em explicar o sentido delas também não tem mais espaço no ambiente universitário moderno. Daí a necessidade de um perfil diplomático e com bom senso para saber conduzir a relação com os seus alunos e com a instituição de forma respeitosa e justa. Deve ser firme em seu posicionamento, mas também está aberto a novas ideias e mudanças.

Sobre os conhecimentos tecnológicos, espera-se que o professor universitário busque nos dispositivos tecnológicos formas diferentes e mais interessantes de abordar o conteúdo, para que ele se torne atraente aos olhos do aluno. A tecnologia também deve ser utilizada para se comunicar com os alunos. Quanto a organização, almeja-se que o professor universitário, além de dar aula para várias turmas, envolva-se em outros projetos acadêmicos. Diante disso, a organização também se torna uma característica imprescindível.

Em todos os cenários da docência no ensino superior, no Brasil, sempre houve inquietude sobre a condição de formação do docente e a quem compete essa formação. Para Mizukami (2002, p. 151), a docência no "Ensino Superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas [...] boa parte das iniciativas, no entanto, tem permanecido no âmbito das políticas institucionais de cada universidade".

Nesse sentido, pode-se afirmar que a formação docente está associada a vários fatores, dentre os quais podemos citar: os saberes docentes dentro desta formação, a problematização da prática docente na perspectiva humana e do conhecimento científico, a relação social do fazer da docência no dia a dia dos afazeres acadêmicos. Juntos, contribuem para a construção

de uma sociedade inacabada, que contribua com a formação de profissionais humanizados e que sejam multiplicadores de uma postura ética, crítica, libertadora e amorosa com o outro e com o mundo em que vive. Segundo Imbernón (2011, p. 30),

> a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

A divergência do perfil docente abordado nas entrevistas se alinham ao motivo de adentrar na docência, isto determina atuação do docente e o foco da sua prática. Salienta-se também que a forma como o candidato ingressa na docência universitária e se constitui como docente, comprometendo-se ou não com a profissão, é um reflexo direto da constante falta de políticas públicas voltadas para a regulamentação da docência como profissão que constrói os profissionais.

Sempre haverá essa dicotomia, contudo, a formação e a prática docente têm muitos desafios a enfrentar, porém é certo que muitos deles já foram vencidos. As pesquisas têm se despertado para o universo da docência no ensino superior e suas variáveis, nas próprias universidades há espaços de questionamento, criticidade, denúncia, exigência de uma formação profissional qualificada, comprometida, ao lado de uma consciência ética e justa. Pimenta (2011, p. 7) ressalta a necessidade de

> formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização *stricto sensu*.

5.5 Docência como ato político e humano

Neste item pretendemos dialogar com os/as docentes entrevistados/as sobre o que eles pensam sobre a docência como um ato político.

Quadro 23 - A docência como ato político

Você ver a docência como ato político?	
Professora 1	*Sim, um ato político, principalmente por trabalhar com pessoas, com a formação cidadã. É uma interferência direta na formação do cidadão, o professor influencia, ele é influenciável, mas ele é mais influenciador que influenciável.* (Professora 1, IES privada
Professora 2	*Às vezes sim, é necessário, às vezes lidamos com situações ou pessoas com uma certa dificuldade de relacionar, não porque são pessoas difíceis, mas porque trazem consigo experiências desastrosas dentro do lar ou então problemas psicológicos ou psicossociais, fobia social, aí você tem que ser um pouco político para contornar aquela situação porque senão poderá trazer complicações posteriores.* (Professora 2, IES privada)
Professora 3	*Sim, não tenho dúvida com relação a isso. Como ato político de política pedagógica e não como política partidária. Deixar claro, canso de dizer aos meninos, é um ato de libertação, não é um ato de doutrinação. Não dou doutrina de ninguém, é um outro contexto, um outro perfil que temos enfrentado, o professor não pode doutrinar, não quero doutrinar ninguém.* (Professora 3, IES privada e pública)
Professor 4	*A gente transforma contexto, leva o aluno a refletir sobre. A gente sabe que os aspectos sociais, econômicos, as questões de subjetividades e da vida da pessoa estão ligados aos aspectos políticos e as políticas públicas, o sistema programático. O Estado é responsável por muitas coisas, se você não tem o olhar crítico para questionar o Estado é porque você não desenvolveu o raciocínio crítico, durante sua formação, aí vejo uma falha docente de não levar a refletir, sobre o seu papel na sociedade como profissional e o que você quer para a vida, não é uma questão de partido A ou b, mas uma questão de questionar, sobre minha profissão está sobrecarregada, não tem uma jornada de trabalho adequada, não tem um teto. Quando você questiona, isso é um ato político, você está lutando pela sua profissão. A partir do momento que você opta pela formação, você tem que correr atrás e questionar o que está por trás, do que é seu, no meu caso da minha profissão, o que está acontecendo na minha profissão. Levar o aluno a questionar é um ato político.* (Professor 4, IES privada e pública)
Professor 5	*Quando falamos de ato político necessariamente não é levantar uma bandeira, é você transmitir um conhecimento com um direcionamento para uma determinada área, assunto, de forma política, um exemplo eu levanto a bandeira de esporte e saúde, eu leciono aí, eu sempre tento direcionar para esse lado. Influência de maneira positiva.* (Professor 5, IES privada e pública)
Professor 6	*No meu ponto de vista quando a gente pensa em polarização política, sempre associa um ato político, uma política como ato partidário, seja de esquerda, direita ou extrema esquerda, entretanto, tudo que a gente faz no nosso dia a dia, ele é um processo político, seja ele administrativo, pedagógico. Acho que é impossível fazer uma separação no aspecto político no geral da situação de educação. Na minha opinião, o ato de ser um docente é um ato político, porque você vai para a sala, você tem que lidar com conflitos, porque você trabalha com turmas heterogêneas, e você sentar e lidar com conflitos na sala é um aspecto político, ele não é um político partidário, mas é um aspecto político. Quando a gente entra nesta paranoia da Escola Sem Partido, eu acho que não está tendo raciocínio e a dimensão da palavra política. O ato de ser docente é um ato de ser político sim e é um ato nobre, nada a ver com questão partidária. Um ato político que você tem que administrar, tem que*

	sentar com o aluno, mostrar ao aluno. Eu mostro que a ciência e a política andam lado a lado. (Professor 6, IES privada)
Professora 7	*Sim.* (Professora 7, IES privada)
Professor 8	*Apesar de não gostar muito de comentar sobre política em sala de aula, até porque não se encaixa, em algumas disciplinas que leciono. Em alguns momentos acabamos falando de algum momento-chave da política que acaba sendo discutido. Querendo ou não, o docente e discente fazem parte do mundo que depende diretamente da política. A gente precisa atentar para esses alunos se interessarem pela política que é algo importante, que deve ser tomado muito cuidado com as escolhas políticas dos alunos, da população para o bom futuro do nosso país, no entanto, eu evito os debates políticos em sala de aula. Eu só falo o problema, está sendo votado, como ontem foi votado sobre a tarifação de energia limpa, tem disciplinas que falo sobre a energia sustentável, então o governo está querendo tarifa de quem produz energia limpa, é algo imaginável em um país, que quer fazer parte do primeiro mundo, você aumentar a tarifação da energia limpa, então acaba sendo um debate político. Até mesmo sobre o vazamento de óleo que aconteceu, não se sabe de que navio, nem ponto aconteceu mas eu falo sobre circulação oceanográfica em uma disciplina, falo sobre correntes marítimas e correntes atmosféricas e o padrão de distribuição de óleo na corrente brasileira que ela se bifurca na altura de Pernambuco seguindo o eixo norte, o eixo sul é o que levou o óleo derramado, provavelmente em mar aberto, atingiu o norte do país e a região nordeste. Aí eu discuto sobre a ausência de um plano de contingenciamento de derrame de petróleo no país, que é algo político e precisa de um engajamento político* [...]. *Se tivesse um plano, esse derramamento teria sido combatido e teria efeitos menores sobre a biodiversidade.* (Professor 8, IES privada)
Professora 9	*Completo. Porque é um ato político, eu compreendo política, não necessariamente partidária, a política sigla, eu compreendo a política como sendo toda escolha que você faz, então se você faz a escolha que implica a vida de outras pessoas você está fazendo política. A educação, portanto, ela é extremamente política, porque ela pode estar a favor ou contra determinados grupos. Eu, por exemplo, falo sempre que tento fazer e nem sempre é verdade, nem consigo, tento fazer uma educação que atinja o maior número de pessoas que nem sempre vão ter acesso a determinados conhecimentos, a determinados saberes. Em decorrência disso, já recebi apelido, de chata por ser exigente, exigir as normas padrão da escrita. Eu quero para os meus alunos que vieram das classes populares que não tiveram acesso a esses conhecimentos que foram historicamente negados a eles que alcancem os direitos negados. Então, é para eles que tento fazer as minhas melhores aulas de modo que eles sejam formados como os melhores professores, para também fazer na educação básica uma melhor educação, a favor justamente dos mais pobres, das pessoas que estão em condição de desigualdade social. Então, quando você faz essa opção de fazer uma educação de melhor qualidade para as pessoas você está fazendo uma opção política, não dá para separar disso, então afirmar isso pode parecer algo extremamente polêmico nesse momento da história porque as pessoas querem negar a dimensão política das nossas práticas, escolhas, discursos o tempo inteiro político. A educação é política não tem para onde*. (Professora 9, IES pública)
Professora 10	*Eu acho também que a docência é um ato político e não tem como a gente não fazer política em qualquer ambiente que a gente se relacione com pessoas, eu acho que a política é a arte de se relacionar com o ser humano, é um ato político sim.* (Professora 10, IES privada)

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Nas falas dos/as docentes entrevistados/as, observamos que não existe uma docência apolítica, toda prática docente é política tanto no sentido partidário ou não partidário.

Para Arendt (2005, p. 17), "a ação é a atividade política de excelência". Segundo a autora, não é uma ação de domínio, mas em comum acordo, acontece na interação e convivência. Os seres humanos se apresentam uns aos outros através da ação e do discurso, isto é política.

Ao dialogarmos com os/as docentes entrevistados/as sobre como eles/as veem a docência como ato político, a Professora 9 sinalizou que às vezes há uma tentativa de estabelecer relações entre o controle do trabalho docente em dois períodos históricos distintos, situando esse controle no campo das disputas político-ideológicas em torno do currículo. Para a Professora 9, apesar de vivermos em um período dito democrático, o recrudescimento das forças sociais conservadoras no momento contemporâneo tem suscitado um novo processo de perseguição docente no interior das instituições escolares. O pano de fundo é a disputa entre projetos de formação humana, evidenciando a educação escolar como espaço contraditório, podendo também servir como espaço de conscientização e emancipação das camadas populares. Em ambos os processos, o trabalho docente crítico-reflexivo é um elemento central. Sobre isso, o Professor 6 ressaltou que o Programa Escola Sem Partido postula pela neutralidade do ato de ensinar e contra o que é chamado de *"doutrinação e de abuso da liberdade de ensinar"* por parte dos docentes.

Assim, entendemos que, ao tentar controlar o trabalho docente, o Programa Escola Sem Partido busca redefinir o currículo, invocando uma falsa neutralidade, que nega ao professor e ao aluno o direito de serem sujeitos na construção do conhecimento. No entanto, partimos do princípio de que a definição do que deve ou não ser ensinado nunca é um processo neutro, mas sempre representa ao mesmo tempo a trajetória e o resultado de correlações de força, ou seja, são projetos de formação humana antagônicos. Tanto o que será ensinado como o que será omitido fazem parte de um processo político e ideológico seletivo (APPLE, 2006).

No processo histórico do ensino superior no Brasil, toda prática educativa e pedagógica estabelecidas, faziam parte da realidade social dentro de uma concepção política. Assim, o exercício da docência está comprometido com a realidade vigente.

Nesta pesquisa, um dos marcos históricos percebidos é a democratização do ensino superior, a partir da década de 1980 e 1990, neste período, com a abertura de um processo político democrático, os movimentos formados por profissionais da educação de resistência a estrutura do ensino superior tecnicista preconizada pela sociedade capitalista, passam a ser pertinentes; surgem pesquisas, congressos, eventos de um modo geral, destacamos os da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outros; publicações de obras, debates sobre uma nova vertente da docência no ensino superior, como transformação social.

As leis educacionais brasileiras, desde a Constituição de 1946, na qual estavam presentes os indicativos para a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, sancionada em 1961, a LDB de 4.024/61, tanto a 5.691/71 e a 9.394/96, todas tratam sobre a formação profissional, no sentido de mão-de-obra especializada para o capital, sendo que na LDB 9.394/96, utiliza-se o termo "educar profissionais", propondo uma formação mais geral. Essa diferença já está sob a influência dos movimentos por uma educação superior crítica e transformadora.

A docência como ato político está comprometida com um ideário transformador que tem uma perspectiva histórica, que valoriza e examina o conhecimento produzido pela humanidade e busca na pesquisa produzir novos conhecimentos e ratificar os existentes. Propõem um processo de ensino-aprendizagem que possibilita a interação entre o conhecimento científico, a cultura, o contexto sócio-político e econômico, tanto local quanto global; tudo isso a partir de uma ação dialética, na relação docente e discente, na qual o docente exerce a função de mediador. Para Arendt (2005), o ato político se concretiza na ação e no discurso entre homens no espaço público, na relação onde se mostram e se percebem.

Todo ato educativo, segundo Freire (2003), é um ato político. Isso se dá porque educar é um processo dinâmico no qual se expressa uma visão sobre o mundo, isto é, por meio dessa ação faz-se homens e mulheres usarem a palavra para entender o que os rodeia. Toda educação, por mais que se tente imbuir a tal ato um aspecto neutro, interfere na realidade, transforma-a; se isso transforma a realidade, e também as próprias relações entre sujeitos e suas condições de vida, não pode deixar de ser um ato político. Este processo pode ser democrático (como propunha o educador), ou então imposto (como é o caso da educação bancária). Por isso, Freire (2003) propõe uma educação que, ao invés de inculcar uma noção de mundo, parte diretamente da realidade dos sujeitos para buscar a sua libertação; esta educação é chamada de "problematizadora", porque propõe não somente uma visão crítica sobre a realidade, mas principalmente uma práxis que vá em direção ao ser mais, com a resolução dos problemas e conceitos sociais alienantes (FREIRE, 2003).

O legado de Paulo Freire é de suma importância para a docência no ensino superior, pela concepção inclusiva, norteada com conceitos libertadores, de autonomia, da consciência ética, humanizada, valorativa, coletiva no processo de construção de uma sociedade igualitária.

A educação proposta por Freire, não é neutra, é um processo de transformação social estruturado na justiça, autonomia, democracia, solidariedade, igualdade e diálogo. A sua obra foi criada e colocada em prática visando os excluídos da sociedade. A proposta de educação crítica, emancipadora, libertadora, é antagônica a proposição do sistema governamental neoliberal. Foi e é uma revolução sua proposta, seu sistema de ensino, que coloca o aprendente como protagonista da própria história.

Em 2016, o senador Magno Malta (PR-ES) propôs o projeto de Lei nº 193/2016, conhecido como "Escola Sem Partido", que tem como objetivo de tolher qualquer ideia, debate político em sala de aula. Vinculado a este projeto, em 2019, a proposta de educação de Paulo Freire entrou em debate como instrumento de doutrinação política nas salas de aulas de quem utilizam seus pressupostos teóricos. A pretensão do projeto "Escola Sem Partido" é coibir o pensamento crítico, a autonomia do aprendente, a visão das contradições sociais, dos embates políticos, os desnivelamentos culturais, econômicos que o *status quo* produz, objetiva aceitar tudo que é posto como único meio da sociedade se manter e crescer.

Enquanto que a proposta freireana é baseada no processo de viver em sociedade, de maneira que exista um equilíbrio nas relações humanas, que haja diálogo, respeito pelo outro, consciência política, que a educação formal e informal não sejam divididas, mas complementares, que o processo de ensino-aprendizagem promovam a valorização da capacidade intelectual e humana do sujeito. Uma sociedade construída com valores de liberdade, igualdade e justiça. A obra de Paulo Freire tem como foco os excluídos, os marginalizados, os pobres, a libertação dos oprimidos de toda forma de opressão, logo sua proposição incomoda as diretrizes do sistema capitalista neoliberal.

Não há como conceber a docência desvinculada de um posicionamento consciente político, diante do exercício profissional do docente, pois toda posição implica na adoção de uma postura dentro do meio social em que atua. A educação, seja básica e superior, é uma ação de intervenção, manutenção e transformação da sociedade, sendo por si só um posicionamento político que oprime ou liberta dependendo a qual interesse serve.

A sociedade neoliberal busca formar uma concepção de docência fragmentada, de natureza técnico-instrumental, que reproduza de maneira individualista e silenciosa os discursos que promovem a manutenção das classes dominantes. Dessa forma, minam outros saberes da docência que se comprometem com a prática educativa e social, que provocam no docente e discente uma construção coletiva consciente do propósito de ser humano no mundo, como autor de sua história, da história da comunidade e conexões com o mundo. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 16), "o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação

humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos". Nesse sentido, "[...] nossa presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história" (FREIRE, 2003, p. 54).

A docência é um trabalho vivo, complexo, em constante interação humana. Para Nóvoa (2009, p. 229), "os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos". Lidam com funções formativas: ensino, pesquisa e extensão e tudo que envolve esses três segmentos. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 259), "o avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser considerado na construção da docência no Ensino Superior".

Quadro 24 - Características humanas necessárias ao exercício da docência universitária

Com base em sua experiência, apresente-me algumas características humanas, necessárias, ao exercício da docência.	
Professora 1	*Paciência, persistência, estudo contínuo*. (Professora 1, IES privada)
Professora 2	*Tolerância, paciência, dom de ensinar, não adianta querer ser docente e não saber passar o conteúdo. O aluno reclama muito que às vezes o professor tem uma bagagem muito grande, tem uma formação stricto sensu, só que ele não sabe transmitir esse conteúdo para o aluno.* (Professora 2, IES privada)
Professora 3	*Paciência, eu tive de aprender, não sou de índole de paciência. Outra é o conhecimento técnico, atualização de conteúdos, metodologias e nas tecnologias, não tem como fugir disso não.* (Professora 3, IES privada e pública)
Professor 4	*Ter aptidão, vemos vários colegas que não têm aptidão, mas usa o ensino superior como "bico", para ter uma renda complementar, ou então, porque não tem ou não acha um emprego em outro lugar, acaba indo para o ensino superior* [...]. *Eu penso que a pessoa tem que querer, tem que gostar, tem que aceitar os desafios. Quando acorda de manhã tem que saber, meu Deus, eu vou para faculdade, eu vou para universidade e sentir realizado com isso, eu penso que se não sentir realizado com isso não é o lugar para essa pessoa, é dom mesmo. E também ponderar ter que se desenvolver nas questões dos relacionamentos interpessoais. Então, aptidão, dom e o relacionamento interpessoal ele é fundamental para exercer o exercício na docência.* (Professor 4, IES privada e pública)
Professor 5	*Bom senso, ser bastante compreensivo. Os contextos eu posso falar da pública e privada, são totalmente diferentes, em uma você pode tentar ser mais rígido e na outra mais maleável, ser humano mesmo, ser compreensivo, ser amoroso, muitas vezes você precisa ser amoroso. O aluno que não tem transporte, alimentação e o aluno que chegar atrasado na aula e perguntar: ei professor, você vai me dar falta? E aí você deve usar o bom senso, ser compreensivo e amoroso. O perfil do aluno de Guanambi.* (Professor 5, IES privada e pública)

Professor 6	*Atualmente está muito complicado, a característica humana hoje é bem mais forte que do professor, porque lidamos com alunos que têm instabilidade emocional, e essa instabilidade exige muito mais do caráter humanista do docente do que a questão científica ou de conteúdo mesmo. A parte humana hoje tem que ser mais forte, pois nossos alunos tomam remédio controlado e a questão da estabilidade emocional é muito forte, quem não faz isso tem dificuldades em sala de aula.* (Professor 6, IES privada)
Professora 7	*Compreensão, nós não devemos negar o outro nas suas necessidades, enxergar o outro nas suas diversidades e amor.* (Professora 7, IES privada)
Professor 8	*Não sou da área da licenciatura, não tenho conhecimento para análise das características humanas. Mas o que tenho observado é que um profissional tem que ter calma, calma acima de tudo, ser humano, reconhecer que você tem alunos diferentes, com dificuldades diferentes.* (Professor 8, IES privada)
Professora 9	*Eu acho especialmente que ele deveria gostar de seres humanos, gostar das relações, de estar com outros seres humanos, de compartilhar espaços, saberes, experiências. No que se refere à dimensão humana, eu acho que esses são elementos importantíssimos. Que também tenha projeto de futuro: Que tipo de humanos eu quero participar de sua formação? Para que projeto de mundo? Onde a gente vai buscar ser mais. É um mundo onde as pessoas possam usufruir dos bens naturais com igualdade de condições, acho que essas dimensões você pensa na partilha, na convivência.* (Professora 9, IES pública)
Professora 10	*Acho que no exercício da docência o professor realmente deve ter essa capacidade de empatia, ser articulador, entender o aluno no processo de avaliar, de cooperar com a construção de conhecimento do aluno e a capacidade de ajudar a transmitir o conhecimento.* (Professora 10, IES privada)

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Ao refletir com os/as docentes entrevistados/as sobre as características humanas necessárias ao exercício da docência universitária, pontuaram que a formação de professores, diante das demandas sociais contemporâneas, precisa aproximar-se de paradigmas emergentes, centrando seu desenvolvimento no ensino com a pesquisa, na formação sistêmica e numa visão crítica e progressista de ensino. Para os/as docentes, os saberes da docência são plurais e a relação destes com a formação e a prática pedagógica é indissociável. Ser professor/a e exercer a docência universitária demanda ação e criticidade diante das conjecturas sociais e das necessidades de transformação de cenários para o alcance de uma educação nutrida pelos princípios do exercício da cidadania e da justiça social.

A consciência da necessidade da preparação pedagógica ficou evidente nas entrevistas, bem como a ausência dessa formação na graduação e na pós-graduação. Em decorrência dessas colocações, emerge a necessidade de refletir sobre os contextos de formação e prática pedagógica, dedicando-se ao entendimento sobre os saberes necessários ao exercício da

docência na contemporaneidade. Nesse contexto, temos uma perspectiva de aprendizagens mais superficiais e rápidas; logo, a atuação docente carece de novas configurações.

Uma alternativa respalda-se na abordagem progressista que preconiza a transformação social, objetivando a formação do ser humano sensível, criativo, motivado e engajado nas relações interpessoais, cidadão transformador de si mesmo e da sua realidade, um ator em permanente (re)construção. Freire (1996) ratifica que nessa abordagem cada docente estabelece uma relação horizontal com seus alunos, favorecendo a vivência grupal, empenhando-se na luta em favor da democratização da sociedade e da justiça social.

O conjunto das falas dos/as docentes descritas no Quadro 23 evidenciam algumas características humanas, necessárias, ao exercício da docência: paciência, persistência, compreensão, seriedade, bom senso, querer bem aos alunos, amorosidade, humor, clareza política, coerência, apoio institucional, habilidade interpessoal, entusiasmo do professor, capacidade didático-pedagógica, abertura à inovação, características sociáveis, uso diferenciado de métodos de avaliação, autoaprendizado, produtividade, qualificação docente, titulação, competência científica, capacidade de escuta e o consequente *feedback*, são atitudes positivas do docente.

Para eles, o comprometimento com a educação facilita o exercício da docência; a condução do grupo e a capacidade de negociação de regras permitem maior envolvimento entre professor e aluno; o professor que procura desenvolver um método próprio para atender às necessidades dos alunos proporciona resultados efetivos de aprendizagem; o planejamento das atividades pedagógicas feito pelo professor proporciona ao aluno uma visão integrada da disciplina lecionada; o domínio de referências bibliográficas por parte do professor incentiva nos alunos a pesquisa; as dificuldades e limitações do aluno devem ser foco de atenção dos professores, dentre outras características.

Inspiradas em Freire (1996), finalizamos este capitulo, onde dedicamos postular caminhos de reflexão sobre os sentidos atribuídos à docência no ensino superior por professores universitários; mover um pensar comprometido e dedicado às questões da formação docente; refletir as exigências necessárias à docência, seja pelo respeito ao discente, já que sem ele não existe a docência, o rigor metódico, a necessidade da pesquisa, o respeito ao saber do educando, a necessária criticidade, a urgente presença da "eticidade" e da estética, o dizer coerente com o fazer, o ato de ensinar como forma de competência profissional, comprometimento, exercício de liberdade e autonomia, o tão importante saber escutar; reconhecer a educação como diálogo, como o bem querer aos educandos, guiado pela seriedade, pelo compromisso político e a competência técnica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida focou no sentido dado à docência por professores universitários, salientou a problemática da formação para a docência. Como abordamos na justificativa, por fazer parte do universo do ensino superior, transitando entre atores deste cenário, docentes e discentes, fui provocada a levantar o questionamento: *Qual o sentido atribuído pelo docente universitário à sua prática no ensino superior?*. Considerando que o docente é a parte madura da relação, fui instigada a pesquisar sobre este sujeito que ensina.

Os caminhos percorridos no trabalho de campo, na análise de dados e na fundamentação teórica, proporcionaram-me uma compreensão sobre a formação docente, sua história atrelada ao surgimento do ensino superior no Brasil; como esse profissional concebe-se enquanto docente e percebe a docência como profissão vinculada ao contexto atual.

Observamos que o apropriar-se da docência como profissão é muito complexo devido à entrada do candidato neste universo, também pela falta de condutores, procedimentos que fundamentem a prática docente. O que existe são tentativas de grupos comprometidos com a educação para conduzir essa profissão dentro da necessidade da sociedade vigente.

O estudo objetivou identificar os sentidos que os docentes têm a respeito da sua prática, como percebem a docência. Para entender o problema que gerou a pesquisa, sustentamos em torno de três caminhos investigativos: a) a história do ensino superior no Brasil, para compreender a trajetória da profissão docente; b) a formação docente, como acontece e c) políticas públicas que fundamentam a docência enquanto profissão.

Em relação à docência no ensino superior, destaca-se a importância do preparo científico, pedagógico, político, dentro do contexto histórico, tendo em vista as mudanças ocorridas no ensino superior como consequência das transformações na sociedade para sociedade tecnológica e do conhecimento, exigindo um perfil de docente amoroso, qualificado, reflexivo, crítico, mediador, tecnológico, com visão de mundo.

Sobre os fundamentos da formação docente, é percebível que é heterogêneo e exige saberes de várias áreas que são a base do exercício da docência e destrói ideias com as quais para exercer a docência basta ter o conhecimento científico do componente curricular que pode ser efetivado por qualquer pessoa que tenha domínio do conhecimento ou o notório saber.

Nesta pesquisa, identificamos que alguns docentes entrevistados se reconhecem na profissão, pela prática realizada que os definem como docente, mas não têm o saber pertinente à docência que autores como Saviani, Tardif, Pimenta, Gauthier e outros, preconizam como necessários para exercer a profissão.

Os/as docentes entrevistados/as mostraram que o saber que mais se sobressai na sua prática é o saber da experiência, as noções pedagógicas são de cunho técnico, as insatisfações com o exercício da docência estão ligadas às questões de ordem administrativas, apoio institucional, salário, reconhecimento e valorização profissional, estabilidade no trabalho. Este quadro é consequência histórica da maneira como é tratada a formação docente e a educação.

Ao observarmos o contexto da área pesquisada destacamos aqui algumas considerações:

- O ensino superior foi criado para atender às demandas mercadológicas da sociedade, no que se refere à mão de obra especializada, indícios que permanecem até hoje.
- A formação profissional na docência é necessária para assumir a postura de docente que vai além de ministrar conteúdos e ter domínio científico de um dado conhecimento.
- É pertinente que se torne concreta a exigência para formação docente, baseada nos estudos empreendidos e das teorizações organizadas por autoridades científicas na área, deve ser uma formação coerente para o docente que quer iniciar sua carreira e para aquele que já está exercendo.
- As universidades são espaços autônomos de produção do conhecimento, que tratam sobre a formação profissional de maneira reflexiva, crítica e comprometida com a sociedade. Infelizmente, nos últimos anos têm sido sucateadas e desvalorizadas em detrimento da política neoliberal.
- A educação continuada é uma ação que fica a critério de algumas IES e tem como objetivo realizar uma formação científica especializada aligeirada que atenda às demandas institucionais públicas ou privadas.

Concluímos esta pesquisa com o desejo de estimular no meio acadêmico e na sociedade em geral, o diálogo e a reflexão sobre a formação docente, os saberes necessários à prática educativa na docência universitária, a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, a realização de atos concretos para as mudanças necessárias sobre a formação para a docência universitária e a profissionalização desse segmento. Com o término desta pesquisa acerca da docência no ensino superior, esperamos que as lacunas deixadas por ela sejam objeto de estudo de pessoas interessadas e comprometidas em compreender e analisar esse campo do conhecimento que demanda novas leituras e descobertas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Teodoro W.; HORKHEIMER, Marx. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3815.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. *In*: PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014. p. 275-312.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-187.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

ANUÁRIO UNEB. **Dados 2018 - Base 2017**. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA: EDUNEB, 2018.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4625.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

BAHIA. **Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010**. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Disponível em: https://governoba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10. Acesso em: 22 jul. de 2019.

BAHIA. Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências (PEE 2016-2026). **Diário Oficial do Estado da Bahia**: Salvador, BA, 12 maio 2016. Disponível em: https://portal.uneb.br/prograd/wp-content/uploads/sites/63/2019/06/lei-pee-ba-2016.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

BARBOSA NETO, Viana Patricio; COSTA, Maria da Conceição Costa. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 2, p. 76-99, jul./dez. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENEDITO, Vicenç; FERRER, Virginia; FERRERES, Vicent. **La formación universitária a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite; SOARES, Sandra Regina. Avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4625.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Decreto nº 3860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

BRASIL. Decreto n° 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 jun. 2007.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação decênio 2011-2020 e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério Federal; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2017.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CAMPOS, Sueli Aparecida de Mello. **As representações dos professores dos cursos superiores de tecnologia de uma IES privada sobre suas condições de trabalho e sua saúde laboral**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 63-73.

CASTANHO, Maria Eugênia. Docência no ensino superior: desafios contemporâneos. **Evidência**, Araxá, v. 13, n. 13, p. 13-22, 2017.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília, DF: INEP, 2000.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FACULDADE GUANAMBI. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.**

CHRISTOFOLETTI, Gustavo *et al*. Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em saúde. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 188-197, 2014.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da. **A docência no ensino superior e a expansão universitária tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Pensar bem nos faz bem**!: filosofia, religião, ciência, educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Ferraz & Cortella, 2013.

COUTINHO, Regina Maria Teles. **Pedagogia do ensino superior**: formação inicial e continuada. Teresinha: Halley, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. Autonomia universitária: teoria e prática. En publicacion: Universidad e investigación científica. Vessuri, Hebe. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, nov. 2006. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D1094.dir/universidad2.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUNHA, Marcos Ribeiro. **Gestão estratégica de IES**: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas-Tocantins. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2011.

CUNHA, Maria Couto. A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos de educação superior no Estado da Bahia. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. *In*: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (org.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 79-93.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4625.pdf. Acesso em: 14 set. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. *In*: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS, 2009. p. 15-31.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora USP, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade & Poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. **Docência Universidade**: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Arcides Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 114-136.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GATTI, Angelina Bernardete; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria pedagógica**: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011

GOMES, Suzana dos Santos. Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no Ensino Superior: saberes em construção. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-3905.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

GUANAMBI. Plano Municipal de Educação, Lei n° 951/2015. **Diário Oficial do Município de Guanambi-Bahia**: Guanambi, ano VII, n. 953, p. 178, 17 jun. 2015.

GUIMARÃES, André Rodrigues. Trabalho docente e concepções de universidade: materialidades da reforma da Educação Superior na UFPA. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4357.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Microdados da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Censo da educação superior 2017**: microdados. Brasília, DF: Inep/MEC, 2017a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados. Acesso em: 15 jun. 2019.

INEP. **Censo da educação superior**: notas estatísticas 2017. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Brasília, DF: Inep/MEC, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educação _superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 28 nov. 2018.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 63-84.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. *In*: ENGERS, Maria Emília: MOROSINI, Maria (org.) **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 153-165.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (org.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 187-200.

JOSÉ FILHO, Mário. Pesquisa: contornos no processo educativo. *In*: JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo (org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: UNESP, 2006. p. 63-75.

JOSÉ, Gislane de Oliveira Maciel. **O ser professor universitário no universo da prática docente**: uma leitura interdisciplinar em fenomenologia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

KOIFMAN, Fabio (org.). **Presidentes do Brasil**. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá; Editora Rio, 2002.

MACEDO, Jussara Marques de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **Revista *online* de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1239-1259, nov. 2017. ISSN 1519-9029. DOI:10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10841.

MAGALHÃES, António Manuel. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 7, p. 13-40, 2009. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/713. Acesso em: 23 ago. 2019.

MANCEBO, Deise. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

MARQUES, Tatyanne Gomes. **Um pé na roça – outro na universidade**: experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MARTINS, Carlos Benedito; VIEIRA, Maria Manuel. **Educação superior e os desafios no novo século**: contextos e diálogos Brasil-Portugal. Brasília, DF: Editora UnB, 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 4. reimp. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade**: professor e aluno em inter-ação adulta. São Paulo: Avercamp, 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A expansão e a internacionalização da educação superior. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3897.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 151-174.

MONTEIRO, Renata Gomes. **O professor iniciante no ensino superior**: saberes em questão. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de. **Profissionalidade docente**: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no Ensino Superior. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4324.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

NASCIMENTO, Alexandre Rauh Oliveira; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Institutos federais: uma alternativa a universidade de pesquisa. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 5, n. 14, p. 134-147, jan./abr. 2016.

NASCIMENTO, Alexandre do. As políticas de cotas para o acesso de negros ao ensino superior no Brasil e a importância dos cursos pré-vestibulares para negros na sua consolidação. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS, PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.58.pdf. Acesso em: 18 jul.2019.

NOVAIS, Robson Macedo. **Docência Universitária**: a base de conhecimento para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor do ensino superior. 2015. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências – Modalidade: Física, Química e Biologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 217-254.

NUPE/DEDC XII. **Relatório do Núcleo de Pesquisa e Extensão**. Guanambi/Bahia, 2019.

PADULA, Sandra Regina Paes. **Docência na universidade**: aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

PEREIRA, Marcos Aurélio. **Representações sociais de "ser professor no Ensino Superior", pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: questões e propostas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. Uma formação de professores universitários na Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_747.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; LIMA, Daniela Cristina Ribeiro de. Entre uma profusão de sentidos, a profissão de professor universitário se constitui. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT20_592.pdf . Acesso em: 14 set. 2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, 28 maio 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, Jéssica Valentim. **Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior**: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In*: Duarte, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, Demerval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009b.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. Formação de professores do Ensino Superior e identidade profissional docente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf . Acesso em: 14 set. 2018.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; Maria Nazaré da Cruz; Ida Carneiro Martins. Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4080.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

SILVA, Guaracy. O ensino superior na tramitação do Plano Nacional de Educação – 2014 - 2024. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3655.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

SILVA, Luiz Eduardo das Neves. **A constituição da professoralidade do docente bacharel [manuscrito]**: o aprender a ensinar na educação superior. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SILVA, Marlucilena Pinheiro da. **Docência universitária no curso de Enfermagem**: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SILVA, Salete Maria Moreira da. **A docência no ensino superior**: reflexões para a atuação do professor universitário no contexto atual. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *Campus* de Frederico Westphalen, 2014.

SINAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: INEP, 2017.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programa de Pós-Graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

SOUZA, Vilma Aparecida de. **O Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação"**: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022**. Disponível em: https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/PDI_2017_2022-.pdf. Acesso em 9 mar. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 E Nº 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome do Participante: _____
Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento:____ / ____/_____
Nome do responsável legal: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1.TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: "Os Sentidos Atribuídos à Docência no Ensino Superior"

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Elvira Maria Cavalcanti de Souza

PROFESSORA ORIENTADORA: Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Prezado (a) professor (a) o (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **"Os Sentidos Atribuídos à Docência no Ensino Superior"** de responsabilidade da pesquisadora Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, orientadora desse estudo e da pesquisadora Elvira Maria Cavalcanti de Souza, estudante do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação, coordenado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). A pesquisa tem por objetivo compreender os sentidos atribuídos à prática docente no Ensino Superior nas Instituições de Ensino Superior na região do Semiárido Baiano do município de Guanambi-BA.

Para atender aos objetivos da pesquisa, pretendemos utilizar a metodologia de abordagem qualitativa. O levantamento de dados desta investigação será realizado com docentes de duas

instituições de Ensino Superior uma da rede pública e outra da rede privada na cidade de Guanambi-BA.

O processo de coleta de dados envolverá os seguintes instrumentos: questionário, entrevistas esporádicas aos docentes, grupo de discussão e análise documental. Os procedimentos visam conhecer o contexto e perfil dos sujeitos da pesquisa, sua percepção sobre a prática docente. Além disso, pretendemos analisar os registros escritos e orais produzidos pelos docentes, sujeitos da pesquisa, no decorrer da observação, com o intuito de identificar os sentidos que atribuem à pratica docente. As entrevistas esporádicas aos docentes com o objetivo de perceber o que os sujeitos experimentam e como interpretam sua prática pedagógica, experiências e como estas experiências são observadas e percebidas por eles. Estas serão gravadas em formato digital (gravador portátil, celular) e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora. A análise documental visa encontrar dados novos, ao mesmo tempo refutar dados anteriores.

Esclarecemos que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins desta pesquisa. A identidade pessoal do(da) entrevistado(a) será mantida em sigilo, não sendo reveladas em momento algum, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa.

A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios como contribuir para a compreensão do exercício da docência no Ensino Superior e consequentemente ajudará a pensar e elaborar ações pedagógicas que contemplem as necessidades da prática do docente.

Caso aceite, será entrevistado(a) com o uso de gravador portátil. Os dados serão analisados pela pesquisadora Elvira Maria Cavalcanti de Souza, estudante do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação, coordenado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). Devido à coleta de informações poderá se sentir constrangido(a), nervoso(a), incomodado(a) diante de alguma questão que lhe for feita. Tua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que tua identidade será tratada com sigilo e, portanto, não será identificado(a). Caso queira poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar a autorização. Tua recusa não trará nenhum prejuízo em tua relação com os pesquisadores ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que apresentar serão esclarecidas pelas pesquisadoras.

A pesquisa poderá apresentar como risco o constrangimento com relação às perguntas contidas no questionário, na entrevista e grupo de discussões e a perda de sigilo e confidencialidade de dados, entretanto, na coleta de dados será realizada apenas com as iniciais dos mesmos, sendo que em hipótese alguma ocorrerá a divulgação dos nomes. E ainda o estudo será regido rigorosamente conforme os preceitos éticos argumentados na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o que minimizará os riscos descritos.

Esclarecemos ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) docente(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O fato de que esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes da pesquisa (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa ou dela decorrente. Declaro ainda, que jamais será exigido dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

O entrevistado(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato das pesquisadoras, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Em qualquer momento, entre em contato conosco ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos telefones e endereços que se encontram logo abaixo.

Na expectativa de contar com teu consentimento para participação nesta pesquisa, externamos antecipadamente nossos agradecimentos.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Sônia Maria Alves de Oliveira Reis **Endereço:** Avenida Vanessa Cardoso, Cardoso, s/n Loteamento Ipanema, Guanambi, Bahia. **Telefone:** (77) 981004950 ou (77) 34511535. **E-mail**: sonia_uneb@hotmail.com

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido (a) pelas pesquisadoras sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **"Os Sentidos atribuídos à Docência no Ensino Superior"** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra ficará comigo.

Jequié, _____ de _____ de 2019.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____

Elvira M. Cavalcanti de Souza,
Mestranda em Educação.
Tel.(77) 98839-1536
E-mail: e.cavalcantisouza@gmail.com

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Orientadora
Tel. (77)9 8100-4950
E-mail: sonia_uneb@hotmail.com

APÊNDICE B - Questionário

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Caro (a) Docente,

Este questionário é parte de uma pesquisa, no âmbito do Mestrado em Educação, cujo título é ***Os Sentidos Atribuídos à Prática do Docente no Ensino Superior.*** Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração ao responder as questões abaixo.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL

1) Escolher um nome fictício para a sua identificação: _____
2) Idade: ( ) até 29 anos ( ) 30 a 40 anos ( ) 40 a 50 anos ( ) 50 a 60 anos ( ) 60 anos ou mais
3) Titulação máxima concluída:
( ) Graduado ( ) Especialista ( ) Mestre ( ) Doutor
4) Tempo de atuação como docente de nível Superior:
5) ( ) menos de 5 anos ( ) 5 – 10 anos ( ) 10 – 15 anos ( ) mais de 15 anos
6) Qual condição de trabalho?
7) Horista ( ) Parcial ( ) Integral ( ) Efetivo( ) Substituto( )
8) Possui formação pedagógica específica?
9) ( ) Sim ( ) Não
10) Possui licenciatura?
11) ( ) sim ( ) não
12) Formação Inicial (Curso, ano, instituição): _____
13) Curso de Graduação em que atua como docente:_____
14) Disciplinas em que atua:_____
15) Participa de algum grupo de pesquisa? ( ) Sim ( )Não
16) Projetos e temas de interesse em pesquisas:_____
17) Além da profissão docente, exerce outra atividade: ( ) sim ( ) não Qual?_____
18) Já fez algum curso de formação na área da docência superior?
19) ( ) sim ( ) não
20) Nos anos iniciais do exercício da docência, recebeu orientações didáticas - pedagógicas?
( ) Sim ( ) Não
21) Selecione abaixo três opções que mais contribuem para o seu desenvolvimento do seu trabalho docente:
( ) Cursos presenciais formais
( ) Cursos a distância

( ) Experiências de Trabalho
( ) Trocas com seus pares
( ) Curso de pós-graduação
( ) Eventos na área
( ) Leitura por conta própria
( ) Pesquisas na Internet
( ) Outros

22) Você faz autoavaliação em relação a sua atuação enquanto docente no Ensino Superior?
( ) Sim ( )Não

23) Na instituição ou instituições em que você atua existe algum instrumento de avaliação da prática de ensino?
( ) Sim ( ) Não

24) Na Instituição em que você trabalha tem algum setor para orientações pedagógicas?
( ) Sim ( ) Não

25) A Instituição na qual trabalha promove eventos de cunho pedagógico? (formação continuada, encontros)
( ) Sim ( ) Não

26) Você realiza o planejamento do semestre?
( ) Sim ( ) Não

27) Você prepara as aulas semanalmente?
( ) Sim ( ) Não

28) Antes de iniciar as aulas, você estuda e separa metodologias pedagógicas para utilizar no semestre?
( ) Sim ( ) Não

29) Você utiliza dados de projetos de extensão e de pesquisa para preparar sua aula?
( ) Sim ( ) Não

30) Em uma escala de 0 – 100, quanto você atribui a sua prática docente?
( ) menos de 50 ( ) 50 ( ) 60 ( ) 70 ( ) 80 ( ) 90 ( ) 100

31) Nos últimos 2 anos, você participou de qualquer um tipos de atividade de desenvolvimento profissional?
( ) Sim ( ) Não

II. CONHECIMENTOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Os itens abaixo têm como objetivo entender o sentido que você atribui à prática docente no Ensino Superior. O que nos interessa é a sua opinião sobre cada item. Para tanto, você, docente do Ensino Superior, deverá assinalar com um X apenas uma resposta no número à frente de cada frase, usando a seguinte escala:

De acordo com a sua opinião sobre o assunto, você poderá considerar alguns itens como:

(1) Nada Importante **(2)** Pouco Importante **(3)** Neutro **(4)** Importante **(5)** Muito Importante

Questões	Escala
Aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.	(1) (2) (3) (4) (5)
Cursos de formação específica para professores.	(1) (2) (3) (4) (5)
Ter conhecimento da prática docente.	(1) (2) (3) (4) (5)

Ter capacidade de refletir na prática profissional e sobre a prática docente.	(1) (2) (3) (4) (5)
Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.	(1) (2) (3) (4) (5)
Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência.	(1) (2) (3) (4) (5)
Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional.	(1) (2) (3) (4) (5)
Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.	(1) (2) (3) (4) (5)
Saber apresentar o conhecimento de forma didática.	(1) (2) (3) (4) (5)
Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.	(1) (2) (3) (4) (5)
Inovar e contextualizar metodologias didáticas no ensino.	(1) (2) (3) (4) (5)
Partilhar o trabalho como professor(a) com os seus pares, sejam eles do próprio curso ou de outros cursos.	(1) (2) (3) (4) (5)
Estudar metodologias pedagógicas para adaptar a sua prática.	(1) (2) (3) (4) (5)
Entender que a prática docente vai além de ministrar o conhecimento específico da disciplina.	(1) (2) (3) (4) (5)
A relação interpessoal faz parte do ensino-aprendizagem.	(1) (2) (3) (4) (5)

CONSIDERANDO A SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Frequentemente**
1. Incentivo os alunos a melhorar.	(A)	(B)	(C)
2. Estou disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos.	(A)	(B)	(C)
3. Dou oportunidade para os alunos manifestarem suas opiniões nas aulas.	(A)	(B)	(C)
4. Relaciono-me bem com todos os alunos.	(A)	(B)	(C)
5. Continuo a explicar até que todos entendam a matéria.	(A)	(B)	(C)
6. Mostro interesse pelo aprendizado de todos os alunos.	(A)	(B)	(C)
7. Organizo bem a apresentação das matérias.	(A)	(B)	(C)
8. Realizo uma avaliação justa.	(A)	(B)	(C)
9. Vario a maneira de apresentar/expor as matérias.	(A)	(B)	(C)
10. Organizo passeios, projetos, jogos ou outras atividades.	(A)	(B)	(C)
11. Corrijo os exercícios que recomendo.	(A)	(B)	(C)
12. Utilizo diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades.	(A)	(B)	(C)
13. Procuro saber sobre o interesse dos alunos	(A)	(B)	(C)
14. Demonstro domínio da disciplina que ensinam.	(A)	(B)	(C)

CONSIDERANDO A SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Frequentemente**
15. Cobro as tarefas passadas extraclasse.	(A)	(B)	(C)
16. Escuto com atenção as intervenções dos alunos.	(A)	(B)	(C)
17. Tenho disponibilidade para atender os alunos, respeitosa e amistosamente, fora de sala de aula.	(A)	(B)	(C)
18. Tenho senso de humor em sala de aula.	(A)	(B)	(C)

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caro (a) Docente,

Este roteiro de entrevista é parte de uma pesquisa, no âmbito do Mestrado em Educação, cujo título é ***Os Sentidos Atribuídos à Prática do Docente no Ensino Superior.*** Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração em participar da entrevista.

1. Fale um pouco de você, se quiser pode ser sobre sua trajetória de vida e de formação. Caracterização do sujeito.
2. O que te levou a trabalhar no Ensino Superior?
3. Sente-se satisfeito com essa profissão? Aponte o que mais gosta e o que menos gosta nessa atividade
4. Com base em sua experiência, apresente-me algumas características humanas, necessárias, ao exercício da docência.
5. Com base no que já viveu como docente no Ensino Superior, indique-me algumas atribuições desse profissional.
6. Para você, qual é o perfil de docente universitário que a atual sociedade exige?
7. Em sua opinião, o que significa ser docente no Ensino Superior?
8. Quais as crenças que você possui sobre o ensino: papel do professor, papel do aluno, processo de ensino e aprendizagem, estratégias pedagógicas, gestão de sala de aula, currículo, etc.
9. Quais são as práticas pedagógicas que você adota?
10. Qual a importância que você atribui à formação pedagógica no exercício da prática da docência.
11. Você ver a docência como ato político?
12. Cite-nos alguns autores que contribuem para seu processo de formação docente.

APÊNDICE D – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu_____ , depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras: **Elvira Maria Cavalcanti de Souza e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis** do projeto de pesquisa intitulado **"Os Sentidos Atribuídos à Docência no Ensino Superior"** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei Nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Jequié-BA, ____ de _____ de _____.

_____ _____

Participante da pesquisa Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE E – Termo de autorização institucional da coparticipante

UNIFG
CENTRO UNIVERSITÁRIO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE .

Autorizo a pesquisadora e orientadora Sônia Maria Alves de Oliveira Reis e a pesquisadora Elvira Maria Cavalcanti de Souza, estudante do curso de Pós-graduação Stricto Senso – Mestrado em Educação, coordenado pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, na pessoa do Professor Dr.: Claudio Pinto Nunes, a desenvolverem, nesta instituição, a pesquisa intitulada **"Sentidos Atribuídos à docência no Ensino Superior"**, a qual será executada com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e o bem estar dos participantes da pesquisa.

Guanambi – Bahia
19 de Dezembro de 2018

Neyla Ladeia Gomes Duarte
Gerência Acadêmica
UNIFG

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE F - Termo de autorização institucional da coparticipante

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XII – Guanambi - Ba

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo a pesquisadora e orientadora Sônia Maria Alves de Oliveira Reis e a pesquisadora Elvira Maria Cavalcanti de Souza, estudante do curso de Pós-graduação Stricto Senso – Mestrado em Educação, coordenado pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, na pessoa do Professor Dr. Claudio Pinto Nunes, a desenvolverem, nesta instituição, a pesquisa intitulada **"Sentidos Atribuídos à docência no Ensino Superior"**, a qual será executada com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e o bem estar dos participantes da pesquisa.

Guanambi – Bahia
20 de Dezembro de 2018

Domingos Rodrigues da Trindade

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Domingos Rodrigues da Trindade
Diretor DEDC XII - UNEB
Portaria nº 1646/2018
Mat. 74.476.539-8