



UNIVERSIDADE VALE DO TAQUARI-UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR BACHAREL NO
ENSINO SUPERIOR**

Ronne Clayton de Castro Gonçalves

Lajeado, janeiro de 2020



Ronne Clayton de Castro Gonçalves

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR BACHAREL NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Vale do Taquari, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientador: Prof. Dra. Nélia Maria Pontes Amado

Lajeado, janeiro de 2020

Ronne Clayton de Castro Gonçalves

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR BACHAREL NO ENSINO SUPERIOR

A Banca examinadora abaixo _____ a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Profa. Dra. Nélia Maria Pontes Amado - orientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates
Universidade do Algarve - Portugal

Profa. Dra. Marli Teresinha Quartieri
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Susana Paula Graça Carreira
Universidade do Vale do Taquari - Univates
Universidade do Algarve - Portugal

Profa. Dra. Helena Luísa Martins Quintas
Universidade do Algarve - Portugal

Lajeado, janeiro de 2020

Aos meus pais Marinete e Raimundo, minha avó Maria de Nazaré (*In Memoriam*), minhas irmãs Rose Suelen, Roseane e meu sobrinho Gael.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por todo apoio e incentivo, dedicado a mim e as minhas irmãs, acerca dos nossos estudos. À minha avó que também foi uma grande incentivadora em meu processo educativo. Às minhas irmãs Roseane, Rose Suellen e meu cunhado Nonato Lisboa, por todo o apoio dispensado a mim desde o início dessa trajetória no Mestrado.

Sou muito grato a minha orientadora professora Dra. Nélia Maria Pontes Amado, por todos os ensinamentos, dedicação, atenção, paciência, incentivo e contribuições.

Aos meus amigos do bairro da Terra Firme em Belém do Pará, local onde eu cresci e tive a oportunidade de estabelecer amizades com pessoas muito especiais. A periferia resiste!

Aos professores da Ufopa, que se dispuseram a participar da minha pesquisa e aos demais amigos que atuam no Campus Itaituba.

Ao meu amigo Fabiano, que além de amigos de trabalho fomos amigos de turma no Mestrado, por todo apoio e parceria no período em que estivemos nesse caminho da Pós-Graduação.

Ao meu amigo Franky Araújo, pela força e pelas contribuições.

Aos meus amigos que o Mestrado me oportunizou conhecer, em especial: Alex, Daniel, Claudia, Marcelo, Daniela, Fátima e Ione.

À professora Jussara Whitaker (*In Memoriam*) por todo o incentivo, aprendizado e oportunidades concedidas à mim, por possibilitar que eu, enquanto profissional bacharel, pudesse ingressar na docência universitária, meu muito obrigado.

Às pessoas especiais que me receberam de braços abertos quando cheguei na cidade de Itaituba para morar e trabalhar, Ordoênia Lima, Elioneth Coronheiro e Zana Menezes.

Aos meus amigos Felipe Eller, Mary Caroline, Jonatan Cândido, Renato Assunção, Thelma Barbosa, Brenda Kerolen, Jean Brito, Ane Cleire, Michele Alvarez, Cristiane Cabral, Érika Cabral, Evandro Duarte, Sol Pinheiro, André Ribeiro, Nazaré Brito e Marcos Santos.

“O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo” (FREIRE, 2000, p. 46).

RESUMO

Essa pesquisa aborda o contexto profissional do professor bacharel que atua na docência universitária, mas cuja formação inicial não previa o desempenho de funções docentes. O objetivo desta investigação consiste em investigar as práticas docentes e a construção da profissionalidade dos professores bacharéis que lecionam na graduação, levando em consideração que a sua formação não incorporou qualquer conhecimento específico para o desenvolvimento da atividade docente. Os procedimentos metodológicos incluíram um estudo preliminar, realizado com o intuito de proporcionar informações que pudessem orientar as entrevistas aos participantes deste estudo. Foi utilizada a abordagem qualitativa, acerca da caracterização da pesquisa trata-se de um estudo de caso. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, direcionada a três professores bacharéis do Curso de Engenharia Civil. O estudo foi realizado na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Campus Itaituba. A análise dos dados foi desenvolvida através da análise de conteúdo. Os resultados desta investigação evidenciaram que os professores expressam o interesse pelo campo educacional, uso de estratégias pedagógicas em sala de aula, motivações para o aprimoramento docente e entusiasmo pela atividade no magistério superior. No entanto, as respostas demonstram algumas incertezas diante da atuação docente, justificando-se pela formação acadêmica obtida por esses profissionais, não pertencer a nenhuma das áreas da licenciatura. Foi possível evidenciar que alguns professores veem potencial em desenvolver atividades práticas, já outro acredita que o método tradicional é mais eficaz para efetivar o ensino de cálculo. Para alcançar a superação de algumas dificuldades, os participantes demonstraram que a própria vivência em sala de aula pode impulsionar esse amadurecimento profissional.

Palavras-chave: Professor bacharel. Docência universitária. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research addresses the professional context of the bachelor professor who works in university teaching, but whose initial education didn't foresee the performance of teaching functions. The objective of this research is to know the teaching practices and the building of professionalism of the undergraduate bachelor teachers, considering that their formation didn't incorporate any specific knowledge for the performance of teaching activity. The methodological procedures included a preliminary study, conducted in order to provide information that could guide the interview to the participants of this study. For this research I adopted the qualitative approach, regarding the characterization of the research it's a case study. The main instrument for data collection was the semi-structured interview, directed to three bachelor teachers of the Civil Engineering Course. The study was conducted at the Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Itaituba. Data analysis was developed through content analysis. The results of this investigation showed that teachers express interest in the educational field, use of pedagogical strategies in the classroom, motivations for teacher improvement and enthusiasm for the activity in higher teaching. However, the answers show some uncertainties regarding the teaching performance, being justified by the academic background obtained by these professionals not belonging to any of the areas of the degree. Therefore, it was possible to evidence that some teachers see potential in developing practical activities, while others believe that the traditional method is more effective to carry out calculus teaching. In order to overcome some difficulties, the participants demonstrated that their own classroom experience can boost this professional maturation.

Keywords: Bachelor professor. University teaching. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 A docência universitária	18
2.2 A profissionalidade docente	22
2.3 A formação pedagógica do professor universitário.....	26
2.4 Estado da arte.....	29
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
3.1 Estudo preliminar: algumas percepções	40
3.2 Caracterização da pesquisa	46
3.3 O papel do pesquisador.....	48
3.4 Instrumento de coleta de dados	49
3.5 Contexto do campo de Pesquisa	52
3.6 Participantes.....	57
3.7 Análise dos dados.....	59
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	61
4.1 O Professor Bacharel (PB) 1	62
4.2 O Professor Bacharel (PB) 2	77
4.3 O Professor Bacharel (PB) 3	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	124

APÊNDICES	129
APÊNDICE A - Questionário aplicado no estudo preliminar	130
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista	132
APÊNDICE C - Termo de Concordância da direção da instituição de Ensino	134
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	135

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente é cercado de desafios que surgem constantemente, levando em consideração que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, nem no mesmo ritmo (ZABALA,1998). No entanto, o trabalho do professor deve objetivar uma atuação que seja possível compreender e buscar a superação diante das adversidades que envolvem o contexto educativo, principalmente quanto à dinâmica de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva Zabala (1998) argumenta que comumente o professor pode alcançar a evolução profissional por intermédio do conhecimento e das experiências. Logo, o aprendizado que é construído a partir de estudos, exemplos e experiências de outros professores possibilitam a reflexão sobre a própria atuação, conduzem para uma prática docente mais sensível ao desenvolver o trabalho em sala de aula.

No caso específico desta investigação, a discussão se direciona para o profissional que atua na docência do ensino superior, mas cuja formação inicial não previa o desempenho de funções docentes. Assim, este estudo tem como participantes docentes do ensino superior que não dispõem de formação pedagógica para desempenhar esta função. A Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 52, inciso II, ressalta que, no mínimo, um terço do corpo docente deve possuir o título de mestre ou doutor nas instituições que pertencem a esse grau de ensino (BRASIL, 1996). Esse processo de qualificação se faz necessário, principalmente pela exigência da legislação mencionada. Porém, nem todos os docentes que atuam neste nível de ensino tiveram ainda acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu* e por essa razão seguem na docência possuindo somente a pós-graduação *lato sensu*.

Há, no entanto, uma situação paradoxal diante desse cenário, pois nos referidos programas de pós-graduação a ênfase é direcionada para a pesquisa, que embora seja da maior relevância para ampliar os conhecimentos do docente e as suas competências, em especial de pesquisador, acaba por não contribuir para a sua formação como docente. Entretanto, a pós-graduação não se caracteriza como algo suficiente para que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula, e possa estimular a aprendizagem dos alunos (COUTELLE, 2017).

A partir desse contexto relacionado com a educação formal, mais precisamente no ensino superior, há ainda a ocorrência de professores que atuam neste nível de ensino e que não possuem a licenciatura como formação inicial. Esse fato se faz presente principalmente nos cursos de graduação em nível de bacharelado, em um expressivo número de instituições de ensino superior do Brasil, onde grande parte de seu corpo docente é egresso do próprio curso em que atua como professor, não possuindo, portanto, formação adicional para desempenhar as funções docentes.

Deste modo, muitos desses profissionais carecem de formação que acrescente ao conhecimento do conteúdo que ensinam, o conhecimento de como ensinar e do modo como os alunos aprendem. Ou seja, torna-se necessário que estes profissionais tenham oportunidade de obter qualificações no âmbito do conhecimento didático e pedagógico. Nesse sentido, o professor como agente social é um elemento de extrema importância na formação dos alunos, não só pelo conhecimento específico que lhes deve proporcionar, mas igualmente pelo papel que desempenha no desenvolvimento de competências, valores e atitudes que permitam aos alunos lograr uma preparação sólida e responsável na sua vida profissional.

A reflexão acerca dessa realidade ocorre no sentido de compreender como se desenvolve o trabalho destes professores em sala de aula. Pretende-se, neste estudo, compreender as práticas pedagógicas do professor bacharel, levando em consideração que a sua formação não incorporou qualquer conhecimento específico para o desenvolvimento da atividade docente, visto o bacharelado se tratar de uma formação de categoria técnica. Sendo assim, este profissional está no momento inicial da sua carreira docente limitado no que se refere aos seus conhecimentos

como educador. A pesquisa, neste domínio, quer no Brasil (SOARES; CUNHA, 2010) quer a nível internacional (GUIMARÃES, 1988) mostra que a aproximação com a docência ocorre, em sua maioria, apenas a partir de sua experiência enquanto aluno, observando os diferentes perfis dos professores e sendo possível selecionar para si as qualidades que possam ser adotadas quando há a pretensão em seguir nesta carreira profissional. Para Soares e Cunha (2010, p. 34):

A formação dos professores iniciantes, considerados como aqueles cujo tempo de experiência varia, conforme os autores, de três a sete anos, não deve concebê-los como sujeitos passivos, acríticos e destituídos de conhecimentos e crenças a respeito desse nível de ensino. Eles construíram uma representação acerca da docência durante os anos em que foram estudantes universitários, com base na observação sobre a forma de seus professores ensinarem e envolverem ou não os estudantes no processo de aprendizagem, na participação em projetos de pesquisa, na experiência como representante estudantil nas atividades do departamento etc. Essas e outras vivências possibilitaram ao futuro professor universitário reproduzir estilos de ser professor, mas podem ter contribuído, também, graças ao processo de reflexão, para aprender o que não deve fazer como professor em razão dos efeitos negativos da sua experiência acadêmica.

Em alguns momentos, mesmo sem haver relação com o ensino, parte dos bacharéis optam por desenvolver suas atividades também na docência, assumindo o desafio de contribuir com a formação dos alunos. A prática docente deve ser pautada por uma diversidade de aptidões que envolvem não só o conhecimento do conteúdo que se ensina, mas também do saber como ensinar e da sensibilidade para se relacionar com alunos que aprendem de forma distinta. É igualmente importante que o processo de ensino seja dinâmico, no sentido de utilizar diferentes estratégias que estabeleçam a interação entre o professor e os alunos.

O exercício da docência pelo professor bacharel torna necessário a busca por formações complementares, porque não se pode resumir-lo unicamente ao conhecimento teórico dos conteúdos que ensina. Quando a instituição à qual o docente se encontra vinculado não oferece esse tipo de capacitação, o professor bacharel precisará buscar a expansão de seus conhecimentos pedagógicos para desenvolver um trabalho de qualidade com os seus alunos.

Além da possibilidade de capacitação específica para o desempenho da atividade docente, o bacharel e o tecnólogo também tem a oportunidade de obter

uma formação pedagógica em nível de licenciatura. De acordo com Brasil (2015), através do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, houve a criação da Resolução Nº 2/2015 na qual se estabelecem novas diretrizes para a formação pedagógica de profissionais não portadores de uma licenciatura. Vale ressaltar que esta legislação foi idealizada para suprir uma necessidade de formação dos profissionais que atuam em sala de aula na educação básica e que não possuem formação para a docência. Porém, não há nenhuma restrição, nem obrigação, que impeça os docentes de outros níveis obterem formação pedagógica, ou seja, todos os profissionais bacharéis ou tecnólogos independentemente do nível de ensino em que atuam podem beneficiar-se desta resolução.

Sendo assim, a existência de uma alternativa que permite o aprimoramento de técnicas e de competências didáticas é importante para um ensino de qualidade, pois as atenções devem se concentrar nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, através de métodos que favoreçam a construção do conhecimento. O professor do ensino superior mesmo não lhe sendo exigido pode complementar sua formação por meio da obtenção do curso de licenciatura.

Esta pesquisa assume como tema principal as práticas pedagógicas dos docentes bacharéis que atuam no ensino superior. Em face à amplitude desta temática se formula o seguinte problema de pesquisa: Como os professores bacharéis constroem a sua profissionalidade docente, em particular, como desenvolvem as suas práticas pedagógicas, como entendem os processos de ensino e de aprendizagem nas disciplinas que lecionam, com que dificuldades se deparam e como as ultrapassam?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar as práticas docentes e a construção da profissionalidade dos professores bacharéis que lecionam na graduação, levando em consideração que a sua formação inicial não incorporou qualquer conhecimento específico para o desenvolvimento da atividade docente. Deste modo foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer as razões que levaram estes profissionais a ingressarem na carreira docente.
- b) Investigar como se constrói a profissionalidade do docente bacharel.

- c) Conhecer e descrever as práticas pedagógicas dos professores.
- d) Identificar as principais dificuldades dos professores bacharéis e possibilidades de superá-las.

A proposta dessa temática para realização da presente pesquisa surge em virtude de o profissional oriundo do bacharelado estar diante de uma experiência profissional, a docência, para a qual não dispõe de uma formação específica. A partir de uma investigação¹ em teses e dissertações do Brasil, no interstício de 2015 a 2018, foi possível identificar que há poucos estudos relacionados especificamente com as práticas pedagógicas de professores bacharéis que atuam no curso de Engenharia Civil. Essa formação acadêmica foi escolhida pelo fato de ser o único curso de graduação existente no Campus Itaituba e por possuir o perfil de participantes que a minha pesquisa se propôs investigar.

Esta temática torna-se ainda mais desafiadora para o docente que atua na Amazônia brasileira, região sudoeste do estado do Pará, devido à distância geográfica em relação a capital do estado, cerca de 1.300 km, que dificulta o acesso dos docentes aos cursos que lhes permitam obter uma formação pedagógica. As qualificações e capacitações voltadas para o contexto acadêmico, como os programas de pós-graduação, são oferecidos por instituições públicas e privadas, que se concentram sobretudo nas capitais dos Estados.

A cidade de Itaituba, local onde ocorrerá esta investigação apresenta diversas limitações que dificultam o acesso dos docentes a qualquer tipo de formação neste domínio. Convém recordar que para se deslocar desta cidade até a maior cidade dessa região, Santarém – PA, é necessário um deslocamento via fluvial pelo rio Tapajós, num trajeto que dura cerca de 7 horas de viagem de lancha ou aproximadamente 14 horas de viagem de barco, podendo optar também pelo transporte terrestre pela rodovia Transamazônica – a distância entre as cidades de Itaituba e Santarém é cerca de 371 km.

O deslocamento por estrada apresenta inúmeras dificuldades, por se tratar de uma rodovia muito movimentada, pois na Transamazônica ocorre um fluxo

¹ Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

intenso de carretas que fazem o escoamento da produção de soja. Acresce ainda que grande parte dessa rodovia não possui pavimentação asfáltica, o que a torna nos períodos chuvosos quase intrafegável devido aos atoleiros que se formam em alguns trechos da estrada. Uma outra opção de acesso a esta cidade é por via aérea, através das aeronaves de pequeno porte, porém com elevados custos.

Deste modo, pelas razões apresentadas, são escassas as oportunidades de formação acessíveis aos docentes na cidade onde se irá desenvolver esta pesquisa. Existem duas instituições públicas de ensino superior na cidade e elas oferecem um número limitado de cursos de graduação. Apenas duas instituições de ensino superior privadas ofertam um maior quantitativo de cursos, de modo presencial, em relação às entidades públicas. Além disso, existem ainda algumas instituições, desse mesmo nível de ensino, que atuam na modalidade de educação à distância.

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Oeste do Pará - Campus Itaituba. Nesse Campus funciona, atualmente, um curso de Bacharelado em Engenharia Civil. Sou Bibliotecário-Documentalista nesta instituição e possuo como formação inicial o bacharelado em Biblioteconomia, realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA) e também um curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Leitores, pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá (FIJ). Para além destas funções, atuo ainda como docente na disciplina de Metodologia Científica, em uma das entidades privadas existentes na cidade de Itaituba, desde o ano de 2015 até a data atual. As experiências ocorridas principalmente no início da minha prática docente motivaram a realização desta pesquisa. No início da minha atuação como professor, também fui confrontado com inúmeras incertezas sobre o que fazer e como fazer.

Ao iniciar a docência, com poucos ou nenhum conhecimento sobre como ensinar, apresentava várias preocupações e incertezas, como por exemplo: Os conteúdos programados serão suficientes para o tempo de aula? Os alunos compreenderam os conteúdos trabalhados na aula? As metodologias adotadas serão adequadas, quer aos conteúdos, quer às características dos meus alunos? Vivi um constante autoquestionamento sobre as minhas práticas de modo a tornar as aulas que leciono mais atrativas e produtivas.

Para tentar ultrapassar algumas dessas dificuldades, procurei orientações com os professores mais experientes e junto a coordenação pedagógica, de modo a conhecer mais sobre a rotina do trabalho docente. Procurei saber como elaborar um plano de ensino, plano de aula, preenchimento do diário de classe, entre outros documentos.

Entre os aspectos que impulsionaram a intenção em desenvolver esta pesquisa está a minha experiência como docente e a realização do Mestrado em Ensino, e acabei por optar pela linha de pesquisa Formação de Professores – Estudo do Currículo e Avaliação, na Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Nesse curso de Mestrado a disciplina “Estratégias de Ensino I”, me despertou e oportunizou conhecer métodos de trabalho a que o professor pode recorrer em sala de aula, além das contribuições dos professores desse programa de Pós-graduação pelas reflexões que fomentaram. Desse modo, as minhas motivações e necessidades pessoais e profissionais encontraram uma relação recíproca com a realização desta investigação.

Esta dissertação está estruturada a partir do presente capítulo introdutório onde apresento, contextualizo e justifico o tema escolhido, além de mencionar o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos.

O segundo capítulo é dedicado ao referencial teórico, ao qual abordei à docência universitária, a profissionalidade docente e a formação pedagógica do professor universitário.

No terceiro capítulo aponto os procedimentos metodológicos que foram construídos a partir de um estudo preliminar contendo a caracterização da pesquisa, contexto do campo de pesquisa, participantes dessa investigação, instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

No quarto capítulo abordo a apresentação e análise dos dados, que foi norteado por sete categorias de análise que emergiram a partir da realização desta investigação.

Por fim, no quinto capítulo apresento as considerações finais deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresento e discuto os principais conceitos teóricos que sustentam este estudo. Em primeiro lugar, abordo a temática da docência universitária, em seguida, retratando a profissionalidade docente e, por fim, a formação pedagógica do professor universitário e o estado da arte.

2.1 A docência universitária

Os profissionais que atuam como docentes, independentemente do nível de ensino em que estejam inseridos, devem buscar suas atualizações quanto as práticas exercidas para colaborar com a aprendizagem de seus alunos. A este propósito, Cunha (2009, p. 84) ressalta que “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”. Nessa perspectiva, percebe-se que a profissão docente é uma profissão dinâmica, que requer uma contínua atualização dos conhecimentos, em que o professor não deve se limitar aos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, mas deve procurar se apropriar e buscar outros conhecimentos indispensáveis no desenvolvimento da sua prática docente.

Nesse contexto, Gil (2011) corrobora ao mencionar que o professor precisa possuir conhecimentos e habilidades pedagógicas, que podem ser alcançados por intermédio de formação continuada, leituras e outros. Tais habilidades envolvem alguns aspectos como: Estrutura e funcionamento do Ensino Superior, o professor deve conseguir estabelecer relações sobre como se desenvolve o trabalho em sala

de aula com os objetivos que se propõe o ensino universitário; Planejamento de ensino, a eficiência do trabalho docente demanda de uma atuação planejada, pois o professor precisa ter o controle sobre as ações para que possa atingir os objetivos; Psicologia da aprendizagem, a qual o docente objetiva que os alunos aprendam e esse aspecto contextualiza sobre fatores que fomentem a aprendizagem; Métodos de ensino, diante das possibilidades de explorar diversos métodos, o professor deve selecionar o mais adequado ao que será ensinado e ao perfil dos seus alunos; Técnicas de avaliação, não há coerência em conceber ensino sem avaliação, não deve ser realizada somente ao final do curso, mas sim desenvolver no decorrer do período letivo objetivando contribuir com a aprendizagem.

Acerca da docência universitária, Veiga (2006) destaca que formalmente a docência está diretamente ligada ao trabalho do professor. Entre as funções formativas rotineiras como o domínio do conteúdo e didática para o ensino, além delas também são desempenhadas outras atividades que ultrapassam os limites da sala de aula. Ressaltando, por exemplo, a orientação de monografias, que exige outros tipos de conhecimentos que tornam ainda mais complexa esta atividade profissional.

A docência não deve ser entendida como uma função caracterizada como fácil e de mera transmissão de conhecimentos, o seu desempenho exige o desenvolvimento de habilidades para se tornar um professor do ensino superior, que vão além dos conhecimentos referentes às disciplinas que leciona. O professor deve ainda ser capaz de contribuir com o meio científico além dos limites da sala de aula. Sobre a educação superior, Brasil (1996) através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu art. 43 destaca as suas finalidades:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Desse modo, a educação superior apresenta aspectos específicos de uma formação profissional que vão além dos trabalhos realizados em sala de aula. Como, por exemplo, possibilita aproximação com a sociedade por meio das ações de extensão, realização de pesquisas, ou seja, desenvolve aprendizagens que fomentam a atuação profissional nas diferentes áreas de formação. Também contribui explorando conhecimentos, culturas e valores, além de proporcionar aproximações com o meio acadêmico e, assim, fomentar o pensamento crítico e o envolvimento com a sociedade por intermédio das atividades extensionistas. Em meio a esse contexto referente a educação superior, Morosini (2000, p. 12) destaca os aspectos relacionados ao professor do ensino superior e se remete a LDB afirmando que:

A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua.

Dessa forma, a legislação mencionada reforça a ideia de que o professor universitário deve ser competente cientificamente, mas a sua formação didática não surge como requisito para esse ofício. Sobre a exigência formativa (pós-graduação) para o professor atuante no ensino superior, Brasil (1996) pontua no art. 52, inciso II da LDB, que ao menos um terço dos professores sejam detentores do título de Mestrado ou Doutorado. No entanto, não é vedado ao professor ter somente especialização para exercer a docência, porém diante da existência de quantitativo mínimo referente a formação, a permanência nessa atividade profissional acaba

exigindo a obtenção dos títulos de mestres ou doutores para que se mantenham atuantes nas instituições de ensino superior.

Pimenta e Anastasiou (2005) comentam que ao discutir sobre a docência no ensino superior destaca-se a importância em conhecer como ocorre o ensino, pois se trata de um fenômeno complexo e de uma prática social. Sendo assim, a partir do envolvimento com a pesquisa, com ação de sala de aula, ocorre o incentivo a reflexão e oportuniza o desenvolvimento crítico, não se limitando a apenas um ponto de vista, mas ampliando as percepções acerca de fenômenos.

Sobre essas atitudes dos docentes em realizar determinadas atividades que estimulem os discentes, Morosini (2000, p. 14) comenta que:

Conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.

Desse modo, percebe-se que a atuação do professor do ensino superior está dependente das políticas educativas de cada instituição. Se a investigação for considerada uma prioridade da instituição, a docência poderá ser relegada e, por conseguinte, haverá um menor investimento do docente nas práticas da sala de aula. Os docentes tendem a se adequar ao perfil da instituição, a qual sua prática profissional irá corresponder à política institucional.

O professor tem a possibilidade de promover e incentivar ações como a pesquisa; investigação científica; a utilização de diferentes estratégias de ensino; projetos de extensão, que promovem aproximações com a sociedade. Estas ações importantes colaboram para que a atuação docente se complemente e contribua tanto para a formação dos alunos quanto para a sociedade e, principalmente, para o fortalecimento da própria instituição.

Com relação a essa prática social, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 204) afirmam que “muitos processos de ensino em curso na universidade não passam de

meras reproduções de mini palestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto”. Assim sendo, a docência em alguns momentos carece de estratégias que contribuam com a aprendizagem. O objetivo do professor deve ir além de cumprir o conteúdo programático, se faz necessário refletir sobre como o processo de ensino está sendo trabalhado.

Sobre essa postura do professor, ele acaba servindo somente com um porta-voz, discursando em suas aulas e expondo os conhecimentos adquiridos, que culmina em um perfil profissional que não contempla mais as exigências da contemporaneidade (SOARES; CUNHA, 2010). Essa atenção voltada unicamente para transmitir o conteúdo de determinada área, quando não leva em conta aspectos relacionados à vivência dos alunos, acarreta dificuldades no processo de aprendizagem e dificilmente estimula o sentido crítico do aluno a partir dos problemas que circundam a sociedade.

Isaia (2006) comenta que em alguns casos há a não compreensão por parte dos professores e das instituições de ensino superior sobre a importância em possuir os atributos que são inerentes à prática docente, ou seja, os conhecimentos pedagógicos. Mesmo estando ciente de sua importância, enquanto profissional que contribui com a formação de terceiros, acabam não levando em consideração a utilidade desse conhecimento específico para exercer a docência. Como se todo o conhecimento adquirido durante a formação acadêmica e experiências resultantes de atuação profissional fossem suficientes para garantir um bom desempenho docente. A seguir, serão abordados alguns aspectos conceituais acerca da profissionalidade docente.

2.2 A profissionalidade docente

Acerca da atuação do professor, Cunha (2008) comenta que a expressão profissionalidade tem estado presente nas reflexões sobre a formação profissional, conduzindo ao entendimento de uma profissão em movimento constante. Enfatiza ainda que, nesse caso, a expressão profissionalidade é mais pertinente do que o

termo profissão por ser dinâmica, exigir ações formativas contínuas e que em hipótese alguma a docência pode ser vista como uma profissão estática.

De acordo com Libâneo (2008, p. 75) “o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino”, a sua atuação visa a difusão de conhecimentos e de habilidades que possam contribuir com os processos de ensino e aprendizagem no ambiente educacional, pois o professor se caracteriza como um agente responsável e influente na construção dos saberes dos discentes. A manutenção dos conhecimentos pedagógicos, o alcance da profissionalidade, é necessário diante das mudanças que emergem no cotidiano das instituições de ensino.

Assim, Cunha (2008, p. 15) afirma que:

Esta concepção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam.

Dessa forma, a docência não representa uma prática limitada que se resume ao trabalho restrito em sala de aula. Essa visão tradicionalmente formada é superada diante das possibilidades de formação contínua e de atualização dos conhecimentos que a profissionalidade favorece, através da frequente atualização que os educadores se submetem para melhorar suas práticas. Libâneo (2008) ressalta que todos os requisitos profissionais, que transformam um sujeito em professor, tais como formação acadêmica adequada, conduta ética, formação continuada, denomina-se profissionalidade. O autor menciona ainda que o alcance a essa profissionalidade é construída a partir da profissionalização e do profissionalismo.

A profissionalização do docente diz respeito às condições que garantam seu exercício, oferecendo qualidade naquilo que está sendo executado. Tais condições se referem à formação inicial (qualificação profissional) e a formação continuada (cursos, congressos, seminários...). Sendo assim, fica evidente que o professor que se mantém inerte facilmente será superado pelos seus pares que continuamente constroem seu processo de formação. A busca por novos conhecimentos deve ser constante e dessa maneira contribuindo também com a atualização de informações

e técnicas necessárias que favoreçam seu desempenho. Como consequência, Libâneo (2008) comenta que esta formação proporcionará o desenvolvimento pessoal e a elevação da valorização profissional, afirma ainda que é importante acreditar que a formação continuada é condição indispensável para a profissionalização (LIBÂNEO, 2008).

Já o profissionalismo, para o referido autor, tem a ver com o desempenho competente de suas atribuições, comprometido com seus deveres e responsabilidades, que constituem o perfil de um professor e seu comportamento ético relacionado à sua prática profissional. Portanto, no profissionalismo os valores morais causam grande influência nas ações dos professores, pois tudo isso reflete no convívio entre seus pares e em sala de aula, mantendo atenção à política institucional e comprometido com o seu desempenho profissional. A partir dessas duas noções percebe-se que elas se complementam e esta junção colabora com a valorização do docente (LIBÂNEO, 2008).

A partir dessas denominações, percebe-se que elas estão presentes na formação do educador e se estabelece uma relação de dependência entre ambas, pois concomitantemente devem fazer presente na vida do professor. Libâneo (2008, p. 77) destaca que “os professores continuam sendo os principais agentes de formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais”. Ao investir na formação continuada e no aprimoramento profissional, o professor está investindo não só em si, mas também nos sujeitos que interagem com ele na instituição de ensino, nas aulas ministradas, na orientação de projetos de pesquisa, por exemplo. Inevitavelmente, o conhecimento adquirido será refletido a partir da atuação do professor enquanto colaborador na formação profissional dos alunos.

Ainda sobre esse contexto, Tardif (2012, p. 87) argumenta que “a formação profissional apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um continuum no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua”. Portanto, estas atividades contribuem tanto com o crescimento pessoal quanto para a valorização profissional, resultantes da interação com outros profissionais, trocas de saberes, acesso aos conteúdos e

materiais que colaborem com este aprendizado e, assim, aperfeiçoar técnicas que servirão para o sucesso no desempenho docente.

De acordo com a Lei Nº 9.394 (1996, p. 34), que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Título IV que trata sobre a Educação Superior, apresenta em seu inciso V “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração”. Nota-se, nesta lei que regulamenta o sistema educacional no Brasil, o incentivo ao aperfeiçoamento profissional e isso certamente influencia na qualidade dos resultados referentes a aprendizagem, tudo isso se potencializa por intermédio da qualificação profissional.

Para favorecer ainda mais a qualidade na formação dos professores, principalmente dos que são egressos do Bacharelado e para promover uma educação de qualidade, que seja praticada com eficiência por estes profissionais, Brasil (2015), através do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação foi criada a Resolução Nº 2 (2015) que estabelece novas diretrizes para a formação pedagógica de profissionais não pertencentes às licenciaturas. De acordo com estas diretrizes está prevista uma complementação de formação com uma carga horária que varia entre mil e mil e quatrocentas horas, sendo levado em consideração o nível de equivalência entre a formação que já possui e a formação pedagógica almejada. Vale salientar que paralelamente deve ser cumprida outra carga horária, referente ao estágio curricular supervisionado e à participação em atividades teórico-práticas envolvendo seminários, projetos de iniciação científica, iniciação à docência e outros.

Esta resolução colaborou muito com os profissionais que se enquadram a este perfil, pois possibilitou a obtenção de uma complementação pedagógica mais rápida ao ser comparada com uma graduação regular que levaria em torno de quatro anos, e conforme os incisos I e II do art. 14 desta resolução, a formação pedagógica escolhida pode ter, ou não, relação direta com a formação inicial.

Dessa forma é dada a possibilidade aos profissionais que não pertencem às licenciaturas de se qualificarem pedagogicamente e assim exercerem a profissão

docente com mais confiança. Aliando esse conhecimento ao conhecimento técnico já adquirido na formação inicial para favorecer o aprendizado dos alunos, sendo este o foco principal de todos os educadores.

Contudo, a resolução em questão contempla em seu texto especificamente os professores atuantes na educação básica e profissional. Este documento é omissivo em relação aos profissionais que atuam no ensino superior, no entanto, nada impede que este profissional não se beneficie desta formação, pois só tem a agregar valor, favorecendo a ampliação de conhecimentos pedagógicos. Importa ainda ressaltar que esta formação pedagógica ainda não é exigida aos professores do ensino superior no Brasil. Ela é mais uma oportunidade de qualificação além da formação a nível *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) que são destinados à carreira docente universitária.

A formação do professor universitário e, em particular, a formação pedagógica deste profissional e os conhecimentos que devem possuir para o desenvolvimento das suas funções são abordadas na seção seguinte.

2.3 A formação pedagógica do professor universitário

A docência universitária agrega profissionais com diferentes tipos de formações. Junges e Behrens (2015) comentam que grande parcela dos professores universitários são profissionais com formação em bacharelado e que geralmente não tiveram formação pedagógica para desempenhar a docência no ensino superior. Argumentam, ainda, que alguns professores que atuam nas universidades e faculdades recorrem aos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* com a intenção de alcançar esta formação. Porém, apesar de ser algo necessário, não tem alcançado um nível suficiente para que a prática docente seja exercida de forma pedagogicamente adequada. Os autores citados salientam ainda que nas instituições de ensino superior onde o professor é detentor dos títulos de Mestrado ou Doutorado, naturalmente suas atividades são voltadas mais para a pesquisa do que para o ensino.

Complementando essa ideia, Coutelle (2017) reconhece a importância da pesquisa na educação superior, porém tal não é suficiente para produzir, por exemplo, um plano de aula que seja capaz de despertar nos discentes, motivações relacionadas ao processo de aprendizagem. Para Cunha (2004), a docência universitária precisa ser analisada de maneira mais rigorosa, pois esse profissional tradicionalmente se baseia em sua atuação profissional paralela à docência.

O autor enfatiza ainda que em processos de seleção tem vingado a concepção de que quem sabe fazer tem domínio sobre a prática voltada ao trabalho, isto é, sabe ensinar. Tal pressuposto tem sido adotado nos mais diversos processos de recrutamento docente, os quais não vigora a exigência sobre um conhecimento indispensável ao professor universitário que é o domínio sobre suas práticas educativas, a partir dos conhecimentos pedagógicos.

Ser professor é mais do que ter o domínio sobre os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação, é necessário que conheça os princípios pedagógicos e, ao serem associados com o que aprendeu a partir de suas experiências, contribuir ainda mais para o ensino e aprendizagem. Nesse sentido, evidencia-se que esta formação voltada para os conhecimentos acerca das práticas pedagógicas se configura como um desafio a ser superado na educação superior (JUNGES; BEHRENS, 2015).

Para esse autor a carreira docente deve ser desenvolvida levando em consideração tanto os conhecimentos técnicos da área de formação inicial quanto os conhecimentos pedagógicos que envolvem a prática do professor. Não basta transmitir conteúdos aos alunos, é necessário fazê-lo de uma forma eficaz garantindo que os alunos estejam a realizar aprendizagens significativas.

A partir do fato de que a maioria dos professores universitários não possuem conhecimentos pedagógicos, tais como metodologias de ensino, Behrens (2011) afirma que alguns deles desempenham a docência de maneira improvisada, em algumas situações se espelham em velhas práticas de seus professores e ocorre a resistência em adquirir os conhecimentos que vão agregar valor a sua docência. Nesse sentido, a busca por formação adequada ao exercício da docência fica

comprometida quando o professor bacharel não tem a iniciativa para adquirir esse conhecimento que, querendo ou não, fará diferença em seu desempenho.

Apesar disso, o professor deve possuir alguns conhecimentos que naturalmente fazem parte de sua profissão e são considerados como base para a sua atuação. Shulman (2005, p. 11) destaca que a composição desses conhecimentos abrange:

- 1) Conhecimento do conteúdo; 2) Conhecimento didático geral, especialmente levando em consideração os princípios e estratégias gerais para gerenciar e organizar a classe que transcende o escopo do assunto; 3) Conhecimento do currículo, com um domínio especial dos materiais e os programas que servem como "ferramentas para o comércio" do professor; 4) Conhecimento didático do conteúdo: aquela amálgama especial entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva de professores, sua própria forma especial de compreensão profissional; 5) Conhecimento dos estudantes e suas características; 6) Conhecimento de contextos educacionais, que vão desde o operação do grupo ou da classe, a gestão e o financiamento de distritos escolares, ao caráter de comunidades e culturas; 7) Conhecimento dos objetivos, propósitos e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Sendo assim, o trabalho docente contempla diferentes habilidades, como as citadas acima, que precisam ser identificadas e postas em prática, conforme mencionado. Esta atividade não se limita ao escrever no quadro ou distribuir materiais impressos para que o ato de ensinar aconteça de maneira eficiente. Vai além disso, pois conhecer técnicas diferenciadas que contribuam com o ensino, conhecer o meio em que está inserido, refletir sobre os métodos utilizados e ter sensibilidade para conhecer os alunos em suas múltiplas características contribuem para que o professor tenha a percepção sobre a base de seu conhecimento.

De acordo com Shulman (2005, p. 12) existem algumas fontes principais de conhecimentos que são peculiares aos professores, como:

- a) formação acadêmica na disciplina a ser ensinada; b) os materiais e o contexto do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, livros didáticos, organização e financiamento escolar, e estrutura da profissão docente); c) pesquisa sobre escolaridade; as organizações sociais; aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e os demais fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho dos professores; d) a sabedoria que a prática em si dá.

Percebe-se que o trabalho docente se nutre de conhecimentos de modo bem distinto, pois a atuação no contexto educativo exige que o professor tenha domínio sobre o que está ensinando, além de possuir formação adequada para tal. É necessário conhecer e saber usufruir dos recursos que estão disponíveis para auxiliá-lo nas relações de ensino e também absorver a aprendizagem que a prática profissional pode proporcionar. Na próxima subseção será apresentado o estado da arte, realizado a partir de um levantamento que envolveu trabalhos já realizados com temáticas semelhantes a esta pesquisa.

2.4 Estado da arte

Este estado da arte contempla teses e dissertações, publicadas nos anos de 2015 a 2018, indexadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para a pesquisa foram usadas as seguintes frases: “práticas pedagógicas no ensino superior” e “professor bacharel”: O primeiro tópico foi pesquisado no dia 27 de agosto de 2018, em que foram recuperados cinco trabalhos, entre eles quatro Dissertações e uma Tese. Já o segundo foi pesquisado no dia 30 de agosto de 2018, sendo recuperados dez trabalhos, sendo nove Dissertações e uma Tese. Em relação ao segundo tópico, um dos trabalhos não se encontra disponível para download. O estado da arte que se apresenta, envolveu quatorze trabalhos que possuem relação com esta pesquisa (Quadro 1), a partir das expressões utilizadas na busca.

Quadro 1 – Trabalhos que abordam as frases pesquisadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Título	Autor	Tipo	Data	Instituição da publicação
Busca por: “Práticas pedagógicas no ensino superior”				
Concepções e práticas dos docentes da UFC sobre	Daniela Graciela Silva Brito de	Dissertação	2016	UFC

avaliação do ensino-aprendizagem	Mesquita			
Práticas Pedagógicas de Bacharéis Professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): trajetórias, conhecimentos e desafios	Ediórgia Reis Cunha	Dissertação	2016	UFMG
Pedagogia de projetos e as tecnologias móveis: potencialidades e desafios aos processos de ensino e de aprendizagem no Curso Superior de Marketing	José Vorlei Guimarães Martins	Dissertação	2016	UNOESTE
Formação, saberes e práticas pedagógicas de docentes no ensino superior de Enfermagem	Glaucirene Siebra Moura Ferreira	Dissertação	2016	UECE
Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos	Flávia Regina de Barros	Tese	2017	Unicamp
Busca por: “Professor bacharel”				
Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas	Susye Nayá Santos Aires	Dissertação	2015	UNISANTOS
Trabalho docente no ensino superior: reflexões sobre a constituição de professores	Maria Carolina Silva Castro Oliveira	Dissertação	2015	UNIVÁS
A prática pedagógica do professor bacharel no Curso de Administração	Leticia Rodrigues Pereira	Dissertação	2015	UNIVÁS
A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na Educação Superior	Luiz Eduardo das Neves Silva	Dissertação	2016	UFPI
A formação didático-pedagógica do professor bacharel e sua atuação docente na Escola Profissional e Tecnológica	Jefferson Luis da Silva Cardoso	Dissertação	2016	UEPA
O caminho feito ao andar: itinerários formativos do professor bacharel no Ensino	Priscila Tiziana Seabra Marques	Dissertação	2016	IFRN

Médio Integrado Natal – RN 2016	da Silva			
Docência no ensino superior: Dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em Ciências Contábeis da UFPI/Teresina	Marlene Oliveira Soares Portela	Dissertação	2017	UFPI
Os desafios de constituir-se professor: um estudo com professores bacharéis	Maria Marta de Medeiros	Dissertação	2017	UERN
Constituição da professoralidade no ensino superior: percursos de professores bacharéis em Administração	Kelsen Arcângelo Ferreira e Silva	Tese	2017	UFPI

Fonte: Elaboração do autor 2018.

A dissertação de Mesquita (2016), apresentou o seguinte problema de investigação: Que concepções e práticas têm os docentes da UFC sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem? O autor constatou que os docentes da Faculdade de Educação são os que mais entendem os conceitos associados ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem, ao observar a teoria. Os dados revelaram que a avaliação característica da UFC é predominantemente formativa. O instrumento avaliativo mais utilizado pelos docentes, de modo geral, foi a prova discursiva dissertativa.

Quanto às modalidades de exposição do ensino, os resultados revelaram que a modalidade mais utilizada foi a aula expositiva oral com a interação dos discentes. Merece destaque o fato de os docentes das ciências exatas apresentarem teoria e prática mais alinhadas à abordagem humanista. Já os docentes das ciências humanas, possuem teoria e prática ora alinhadas à abordagem humanista, ora à abordagem cognitivista. Nessa primeira abordagem o aluno é protagonista da própria formação educacional. Já na segunda abordagem o conhecimento é construído a partir da interação entre o aluno e o professor, ambos são protagonistas (MESQUITA, 2016).

Também foi fundamental para este estudo, a dissertação de Cunha (2016). Em seu trabalho, o autor formulou as seguintes questões de pesquisa: Quais são as trajetórias de formação e de atuação profissional dos bacharéis professores que desenvolvem “boas práticas pedagógicas” e como elas se relacionam entre si? Que metodologias de ensino são mais utilizadas? Com quais desafios se deparam durante o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

O autor identificou que todos os professores que participaram dessa pesquisa tiveram experiências significativas e diversificadas, sendo elas: nas atividades de ensino (na educação básica e superior); na atuação profissional como bacharel e nas atividades de pesquisa, extensão e administrativas no âmbito superior. As referências experienciais ajudaram na aprendizagem docente e na organização da prática pedagógica dos bacharéis professores participantes desta pesquisa.

Constatou também que os bacharéis professores definem e organizam as práticas pedagógicas desejando a aprendizagem dos alunos, para isso, utilizam estratégias didáticas (seminários, solução de problemas, visitas guiadas, aula de campo), a aula expositiva dialogada, uma linguagem clara e objetiva, além de contextualizar o conteúdo. Os dados obtidos apontaram, inicialmente, que os docentes se preocuparam com a aprendizagem dos alunos, reforçando as concepções de suas práticas pedagógicas, porém, posteriormente, apresentaram a necessidade de (re)pensar, conhecer e realizar novas formas de (re)organização da ação pedagógica (CUNHA, 2016).

Posteriormente, na dissertação de Martins (2016) o autor não apresentou o problema de pesquisa de maneira clara, apresentou apenas uma justificativa empírica sobre a escolha do tema. Mas objetivou com sua pesquisa analisar como as tecnologias móveis podem ser articuladas ao desenvolvimento de projetos de trabalho, visando a sua integração às práticas pedagógicas no ensino superior.

Os seus resultados revelaram que apesar das Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e sem fio (TIMS) fazerem parte do dia a dia dos estudantes, muitos deles ainda não perceberam que seus benefícios vão muito além do seu uso, e não apenas para envio de mensagens de texto ou imagens e entretenimento.

Ficou evidenciado que melhorar o desempenho dos estudantes em suas atividades não depende apenas da aceitação do professor, mas de sua própria formação para uso dessas tecnologias, que podem se transformar em ferramentas pedagógicas eficientes e motivadoras. A formação do professor para atuar com as TIMS na educação superior torna-se essencial (MARTINS, 2016).

Na dissertação de Ferreira (2016), intitulada “Formação, saberes e práticas pedagógicas de docentes no ensino superior de Enfermagem”, o autor desenvolveu sua pesquisa a partir da seguinte problematização: Como ocorre o processo formativo do docente da graduação em Enfermagem? Que saberes os professores trazem para as atividades pedagógicas?

Os resultados obtidos foram que, apesar de os docentes não terem uma formação pedagógica específica, eles trazem conhecimentos próprios que os diferenciam e conseguem fazer uma autocrítica da sua prática, fazendo com que demandem habilidades a fim de preencher a lacuna deixada pela formação de bacharel. No que se refere ao saber docente, todos os participantes do estudo se reportaram ao seu saber como um saber experiencial forjado nas experiências cotidianas. Identificou também que para ser docente também se faz necessário aliar a habilidade técnica fornecida pela sua formação de bacharel (FERREIRA, 2016).

Outro trabalho relevante foi a tese de Barros (2017), não apresentou o problema de pesquisa, porém objetivou descrever e analisar, a partir do olhar dos alunos, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Ensino Superior, em diferentes disciplinas, e seus impactos afetivos, positivos ou negativos, nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos de ensino abordados.

Os resultados mostraram que a maneira de ser dos professores revela a percepção das características pessoais dos mesmos, e afetam positiva ou negativamente a sua relação com o aluno. Estabeleceu a relação professor - objeto de conhecimento, se referindo aos comentários dos alunos a respeito de como percebem a forma dos professores lidarem com a sua disciplina, com o ensino de maneira geral e o quanto esses aspectos interferem no interesse e na motivação dos alunos. Revelou também como as diferentes práticas pedagógicas influenciam,

positiva ou negativamente, na sua relação com o objeto de conhecimento (BARROS, 2017).

A dissertação de Aires (2015), teve o seguinte problema de pesquisa: Quais dificuldades emergem no início da atuação e como ocorre a adaptação do docente iniciante a essas dificuldades?

Os resultados dessa investigação evidenciaram que os professores bacharéis, em virtude da ausência de formação pedagógica, priorizam inicialmente o aspecto conteudista da disciplina por eles ministrada, tornando o ensino predominantemente transmissivo. Para eles, o acolhimento institucional e o diálogo com os pares constituíram aspectos importantes para a sua socialização profissional, mencionando, como problemas iniciais, desinteresse dos alunos, dificuldades para atrair a atenção dos estudantes e falta de tempo para capacitação pedagógica (AIRES, 2015).

Os sujeitos da pesquisa também evidenciaram e reiteraram necessidade de formação continuada específica em Educação, aspecto considerado importante pré-requisito para a docência. Considera-se que os saberes pedagógicos, a formação continuada e a sua profissionalização devam integrar o conjunto de competências necessárias para o desempenho dessa atividade (AIRES, 2015).

Já na dissertação de Oliveira (2015), a problemática que norteou essa pesquisa foi: De que maneira professores bacharéis aprendem a ensinar? De que modo a formação, sua trajetória pessoal e as condições concretas de trabalho afetam sua prática pedagógica?

Como resultado de pesquisa o autor verificou que não é possível construir o processo de aprender a ser professor apenas através da formação acadêmica. As trajetórias de formação dos professores pesquisados comprovam que ao longo de sua história os sujeitos vão se constituindo como docentes e aprendendo a ser professor. Não existe uma fórmula única para aprender a ser este profissional. O exercício do trabalho de professor é um espaço de formação (OLIVEIRA, 2015).

Na dissertação de Pereira (2015), o autor apresentou os seguintes problemas de pesquisa: O que norteia a prática pedagógica do professor do ensino

superior? Que recursos e métodos de ensino ele utiliza? Por que utiliza determinados métodos?

Como principais resultados, o autor identificou que a docência é uma atividade secundária desses profissionais, o que aponta para uma questão preocupante quanto à docência. Os docentes acreditam que exercerem atividades profissionais fora do ambiente da educação superior, ajudam-nos e mencionam diferentes métodos de ensino, como: o ato de realizar visitas técnicas a empresas; o ato de trazer empreendedores para a sala de aula a fim de compartilhar com os alunos sua experiência de vida e profissional; trabalhos que obrigam os alunos a criar novos produtos, serviços ou empresas, enfim a abertura de novas possibilidades para trazer os alunos o mais próximo possível do concreto, do real. Ao pesquisar o que direciona a prática pedagógica destes docentes ficou evidente na análise dos dados a repetição das práticas de outros professores, ou seja, a reprodução da docência (PEREIRA, 2015).

Na dissertação de Silva (2016), o autor teve as seguintes problematizações: Esses professores se sentem identificados com os aspectos teóricos, pedagógicos e didáticos necessários ao ser professor? Que compreensão possuem esses professores sobre saberes profissionais da docência e saberes pedagógicos? Como concebem a professoralidade docente?

O autor destacou como resultados dessa investigação, que eles constroem sua professoralidade no exercício docente, na universidade, no seu fazer continuado, no coletivo e na experiência com seus pares, na complexidade e na singularidade de ser professor. Os dados revelam, também, que a suposta lacuna em relação à formação pedagógica para o exercício do magistério claramente não se evidenciou, principalmente, pela conscientização que têm os professores sobre este aspecto e procuraram saídas neste sentido, o que não parece comprometer sua prática, pois buscaram desenvolver meios para a aquisição e produção de saberes demandados pela condição de ser professor, descobrindo e valorizando alguns aspectos e tempos que incidem sobre a construção de suas professoralidades, contribuindo para a consolidação de suas práticas no Ensino Superior (SILVA, 2016).

Na dissertação de Cardoso (2016), o problema de investigação foi: Como o professor bacharel que atua na educação profissional e tecnológica na cidade de Belém/PA enfrenta o desafio didático pedagógico na sala de aula?

O autor identificou que como forma de superação os professores bacharéis acreditam em suas experiências de vida e planos de formações individuais para melhorar sua atuação docente. A promoção de debates que apontem para necessidade da inclusão de disciplinas ligadas à docência nos cursos de bacharelado, questões que permitam superar as limitações didático-pedagógicas no interior da escola profissional e tecnológica. Importante registrar que os professores-bacharéis reconhecem, a partir do que manifestaram, seus limites e tentam na medida do possível realizar um trabalho docente digno, mesmo com a falta de conhecimentos mais específicos na área da docência (CARDOSO, 2016).

A dissertação de Silva (2016) teve os seguintes problemas de pesquisa: Como se dão seus processos formativos na e em direção à docência? Como eles transformam esse novo espaço num lugar e, afinal, num território seu? Sem mapas ou bússola, que estrelas guiam seu caminhar?

Como resultados, o autor identificou que a análise das narrativas indica que os professores se apoiam primordialmente na própria memória dos tempos de escola e graduação para estabelecerem suas primeiras práticas pedagógicas; em segundo lugar, no apoio de colegas e a própria experiência cotidiana. O estudo também aponta desencontros entre os processos de autoformação do professor bacharel e o os pressupostos do Ensino Médio Integrado (EMI), indicando que um espaço sistematizado de heteroformação se faz necessário (SILVA, 2016).

A dissertação de Portela (2017), teve o seguinte problema de pesquisa: Quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no exercício da docência no ensino Superior?

O estudo mostrou que os professores enveredaram pela docência por diversos caminhos e motivos e vivenciaram muitos dilemas: falta de aprofundamento do conhecimento contábil, ausência do conhecimento pedagógico e a própria imaturidade intelectual. Buscando caracterizar a prática pedagógica, verificamos que coexistem práticas diversificadas com ênfase nas aulas expositivas e exercícios de

fixação, embora haja professores que oportunizam espaços de reflexão coletiva e outras metodologias. Para compreender as necessidades formativas atuais (provenientes da prática pedagógica), no exercício da docência no ensino superior, não são muito diferentes hoje das iniciais: formação pedagógica centrada na didática, nas metodologias ativas, contextualização da prática e a relação professor-aluno-conhecimento (PORTELA, 2017).

A dissertação de Medeiros (2017), teve como problema de investigação: Quais os sentidos e significados produzidos pelo professor bacharel acerca de sua constituição docente?

O autor percebeu que há a necessidade de complementariedade entre a formação de origem e a formação docente. A falta da formação pedagógica não só trouxe dificuldades como provocou o sentimento de medo e insegurança. O relacionamento com os alunos, percebendo-os como sujeitos da ação pedagógica, também foram revelados como algo positivo. Esta pesquisa sinaliza para a necessidade da implementação de um programa de formação e atualização pedagógica, na perspectiva da formação continuada (MEDEIROS, 2017).

Na tese de Silva (2017), o problema de investigação foi: De que forma se constitui a professoralidade de docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino superior?

O autor identificou que a solitária formação inicial não foi suficiente para prepará-los para a carreira docente. Os mesmos são conscientes e sentem falta de uma formação pedagógica que lhes propicie maior conhecimento e segurança no trabalho que desempenham. Os professores na medida em que se consolidam na carreira, pelas ações que os particularizam e os individualizam, criam em si uma personificação de seu trabalho docente, tipificando seus modos de ser, agir e estar professores no contexto do ensino superior, incrementando paulatinamente os aprendizados e desenvolvimentos produzidos e ressignificados concomitante à prática docente e à constituição da professoralidade. Os achados da pesquisa possibilitam afirmar que o professor bacharel em Administração vai formando e sendo formado, ensinando e aprendendo com a prática, com as experiências e também com a formação continuada (SILVA, 2017).

No levantamento realizado neste estado da arte, nenhum dos trabalhos desenvolveram pesquisas direcionadas para a prática docente de professores bacharéis nas engenharias, isso demonstra a pertinência da minha pesquisa em colaborar com os professores desse segmento das ciências exatas. Os estudos mencionados foram relevantes, pois mostraram como os professores universitários lidam com os procedimentos avaliativos, meios pelos quais possibilitam o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, além de identificar qual era a prática de ensino mais utilizada. Evidenciaram que a trajetória de formação do professor bacharel está sendo baseada em experiências anteriores ao seu exercício da docência. O conhecimento técnico também apresenta importância para a prática docente.

Esses trabalhos discutem as práticas pedagógicas no ensino de graduação e também reconhecem que há a necessidade em pensar sobre novos métodos, atualizando os conhecimentos pedagógicos. Mostrou-se também que há a necessidade de formação continuada que envolvam conhecimentos pedagógicos aos professores bacharéis e deve-se levar em consideração que nem sempre a docência é a sua principal atividade profissional.

Demonstrou-se que se faz necessário aliar a habilidade técnica fornecida pela formação de bacharel como aspecto que contribui com conhecimentos teóricos para serem trabalhados junto aos alunos. Identificou-se os professores bacharéis, em virtude da ausência de formação pedagógica, priorizam inicialmente o aspecto conteudista da disciplina por eles ministrada, tornando o ensino predominantemente transmissivo.

Ficou evidenciado que o acolhimento institucional e o diálogo com os pares proporcionaram aspectos importantes para a socialização profissional do professor. Paralelamente identificou-se que, de modo geral, a docência é uma atividade secundária desses professores bacharéis e como forma de superação os professores bacharéis acreditam em suas experiências de vida e planos de formações individuais para melhorar sua atuação docente.

Assim, a partir dos resultados desses estudos anteriores foi possível perceber a relevância em abordar o tema práticas pedagógicas no ensino superior,

mais precisamente exercida por professores bacharéis. Ficou evidenciado a partir desses trabalhos, tais como Ferreira (2016), Aires (2015), Silva (2016), Cardoso (2016), Medeiros (2017) e Silva (2017), que existem desafios e que o maior deles é a não formação específica para exercer a docência. Portanto, a minha pesquisa aborda o contexto das práticas pedagógicas e construção da profissionalidade docente, junto aos professores do curso de Engenharia Civil, que por ser uma formação da área de ciências exatas apresenta alguns resultados distintos, tal como: a não eficiência do ensino de física na engenharia através de atividades práticas, pois ficou evidenciado que pode causar relaxamento dos alunos acerca da aprendizagem dos cálculos e outros resultados que estão contidos ao final desta pesquisa.

A leitura dos estudos citados foi relevante para esta pesquisa uma vez que permitiu um panorama sobre este tema, possibilitando a ampliação dos conhecimentos sobre a atuação do professor bacharel, mas em simultâneo, conhecer algumas questões que estão em aberto e que espero conseguir abordar neste estudo. Os resultados mencionados foram baseados nos trabalhos identificados neste estado da arte, pois foram importantes para nortear as minhas ações na execução desta pesquisa, além de tornar claro que a relevância do tema é transversal a muitos profissionais que exercem as funções docentes no ensino superior na maioria dos estados do Brasil, principalmente nos cursos de graduação em bacharelado. Os estudos revelam que a maioria dos professores do ensino superior são profissionais concluintes de um curso que retornam como docentes do próprio curso da formação inicial.

Com relação a profissionalidade do professor bacharel, esta pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, pretende contribuir através da disseminação da informação sobre a ausência de formação pedagógica dos professores não licenciados. Pretendo, assim, contribuir para que os docentes Bacharéis e Tecnólogos tomem conhecimento sobre práticas que podem ser desenvolvidas, que tipos de materiais pedagógicos podem ser utilizados e trazer à luz a importância dos conhecimentos pedagógicos para um melhor desempenho do trabalho docente. No próximo capítulo serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentam-se as opções metodológicas adotadas neste estudo. Começo por descrever o estudo preliminar realizado com o intuito de proporcionar o acesso a informações que permitiram orientar as entrevistas aos participantes deste estudo. Em seguida, justifico as razões que me levaram a optar por um estudo de caso; descrevo o processo de coleta de dados e o papel do pesquisador neste processo. Dou a conhecer o campo de pesquisa, em que apresento a instituição na qual o estudo foi realizado e os participantes da pesquisa; por fim, descrevo o processo de análise dos dados, desenvolvida através da análise de conteúdo.

3.1 Estudo preliminar: algumas percepções

Atendendo à natureza da problemática em estudo que procura compreender a construção da profissionalidade docente dos professores bacharéis que atuam no ensino superior, realizou-se um estudo preliminar com o objetivo de encontrar pistas, ou seja, algumas informações sobre essa realidade e que contribuíssem para orientar este estudo. Para tal, foi elaborado um questionário (APÊNDICE A) que foi respondido por seis professores voluntários, foco do estudo preliminar, em um conjunto de vinte e cinco professores bacharéis que atuam numa Instituição de Ensino Superior privada, localizada na cidade de Itaituba, situada nas margens do Rio Tapajós, região sudoeste do Estado do Pará (Brasil). Atualmente, os docentes atuam nos três cursos de graduação ofertados nessa Instituição: Pedagogia,

Administração e Ciências Contábeis. A escolha dos seis professores ocorreu a partir da disponibilidade voluntária e formação inicial em algum curso de bacharelado.

O estudo foi desenvolvido nessa instituição por possuir, em seu quadro docente, profissionais egressos do bacharelado e que se tornaram professores, ou seja, apresentam o mesmo perfil dos sujeitos da minha pesquisa de Dissertação, pela formação inicial não pertencer a licenciatura e por atuarem na docência universitária.

O questionário foi composto por 13 questões abertas. Para além de dados como a idade e tempo de serviço docente, as razões que os levaram a optar pela profissão docente, se sentem necessidade de formação específica para o desempenho da função docente e algumas questões relacionadas com a Resolução 2/2015 do Ministério da Educação, que trata sobre a formação pedagógica de bacharéis.

Em relação à opção pela profissão docente, a maioria dos respondentes refere que o ingresso na profissão decorreu de um convite. Apenas um dos docentes referiu ter ingressado na profissão por concurso público.

Como você ingressou na docência?

Através de um convite para atuar no Ensino Técnico numa instituição privada.

1) Como você ingressou na docência?

A convite de minha orientadora de TCC, que era gestora da instituição.

Esta situação decorre naturalmente da dificuldade em contratar docentes mais habilitados na região onde esta instituição de ensino se encontra sediada. Assim, resta aos responsáveis das instituições convidar bacharéis, que residem na região, para assegurarem as aulas das diversas disciplinas, mesmo sem ter experiência docente e até mesmo sem conhecimentos pedagógicos. Vale destacar

que principalmente nos cursos de bacharelado, alguns desses profissionais retornam aos seus cursos de formação inicial, como professores, para compartilharem os conhecimentos técnicos, específicos e necessários de cada área.

Relativamente aos conhecimentos da resolução, alguns bacharéis mostram ter conhecimento da Resolução e reconhecem a necessidade de formação pedagógica para o desempenho docente.

Conhece a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que possibilita a formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos? Sim Não

Considera necessária a formação pedagógica? Justifique.

SIM, POIS OS CURSOS DE BACHARELADO NÃO PREPARAM O PROFESSOR
NAL PARA A DOCÊNCIA.

Possui alguma formação pedagógica em virtude desta Resolução?

SIM NÃO

Mesmo sem ter adquirido formação baseada nessa legislação, eles têm a possibilidade de alcançar o aperfeiçoamento em questão. Embora a legislação citada tenha sido criada com um direcionamento aos professores bacharéis que atuam na educação básica, em nenhum de seus artigos há impedimento de realização desta formação aos bacharéis que trabalham no magistério superior. Se for do interesse do profissional não licenciado, ele pode obter essa formação, ampliando seus conhecimentos, aperfeiçoando suas práticas e colaborando para uma atuação profissional mais ampla.

Os seis respondentes ao questionário afirmaram não possuir formação pedagógica para o desempenho da função docente. Todos os docentes mostraram igualmente o desejo de realizar formação relacionada com as práticas pedagógicas.

Pretende realizar alguma? SIM NÃO.

Se respondeu sim, indique a formação: uma segunda formação em práticas pedagógicas, nada específico por enquanto.

Pretende realizar alguma? SIM NÃO.

Se respondeu sim, indique a formação: metodologias de Ensino ou Docência no Ensino Superior ou Técnico Profissionalizante.

Pretende realizar alguma? SIM NÃO.

Se respondeu sim, indique a formação: Agora que tomei conhecimento pretendo a formação pedagógica e técnicas.

Percebe-se o interesse desses professores em atender a uma nova demanda de atuação. Não havendo a percepção de serem autossuficientes para trabalharem em sala de aula, utilizando somente os conhecimentos teóricos de suas graduações de origem, percebendo assim a necessidade de agregar outros conhecimentos.

Os docentes foram ainda questionados acerca dos desafios e das dificuldades que enfrentam na sua prática pedagógica.

Quais os desafios e/ou dificuldades na sua atuação enquanto professor?

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA MELHOR TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO.

Quais os desafios e/ou dificuldades na sua atuação enquanto professor?

Conciliar os três pilares da Educação, ensino, pesquisa e Extensão. Além disso, conseguir que os discentes tenham engajamento na prática, o que é passado em sala de aula.

Quais os desafios e/ou dificuldades na sua atuação enquanto professor?

Algumas vezes tenho dificuldade de aplicar alguns conteúdos de forma mais dinâmica, por falta de prática ou falta de conhecimento.

Quais os desafios e/ou dificuldades na sua atuação enquanto professor?

Mantendo os alunos ativos, menos cansados durante a exposição da matéria.

Os docentes reconheceram dificuldades ao nível das suas práticas de sala de aula, no que se refere em comunicar de forma eficaz com os alunos. A dificuldade em comunicar os conhecimentos parece surgir como uma dificuldade no exercício da profissão docente, ainda que todos os profissionais possuam o conhecimento científico adequado. Apesar de na sua formação inicial não terem tido oportunidade de desenvolver o conhecimento pedagógico dos conteúdos que lecionam, pois tal não era naturalmente exigido na formação profissional, os docentes mostram que se preocupam com esta lacuna e procuram algumas formas de corrigir as dificuldades com que se deparam no dia a dia da sala de aula.

Estes profissionais mostram estar conscientes de que, na condição de professores, a sua atuação pode impactar na aprendizagem dos alunos. Tornar a aula mais dinâmica, envolver a participação de todos, utilizar e explorar recursos tecnológicos corretamente e saber utilizar algumas estratégias de ensino, são requisitos que contribuem para o sucesso do trabalho docente.

Indagou-se como ocorre o processo de aperfeiçoamento pedagógico.

O que você faz para aperfeiçoar a sua prática docente? Sempre que tenho necessidade de aplicar algo novo, de uma forma diferente, recorro à Internet para ter ideias de como agir ou aplicar, em outras recorro aos livros.

O que você faz para aperfeiçoar a sua prática docente? *Busco estar em constante aprendizado, capacitando, verificando as práticas nas redes e principalmente buscando me conectar que facilitem a transmissão dos conhecimentos.*

Uma das preocupações que se destaca nas várias falas dos professores refere-se à transmissão de conhecimentos. Os professores mostram estar conscientes de que o método tradicional de exposição pelo professor não é eficaz. Em consonância com isso, Pimenta (2005, p. 207) afirma que “a aula, como instrumento e espaço privilegiado de encontro de ações, não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos”. Estabelecendo assim, uma construção recíproca nas relações de ensino.

As palavras dos docentes apontam claramente para uma insuficiência da tradicional exposição do professor. Essas informações foram relevantes por destacar que os bacharéis que atuam na docência superior têm a percepção de que esta prática profissional exige alguns conhecimentos que são importantes para tornar esse exercício o mais eficiente possível. Estes dados foram da maior relevância para orientar o estudo realizado, na medida em que ofereceu uma primeira imagem do problema que me propus abordar. Deste modo, foi possível confirmar algumas percepções empíricas que surgiram diante da minha atuação como docente no magistério superior.

Esse estudo preliminar possibilitou a reflexão sobre a coincidência de ideias acerca das dificuldades, anseios e interesses de professores bacharéis. Essas informações indicaram caminhos para a construção da entrevista que foi realizada no âmbito desta pesquisa com professores bacharéis, que atuam na docência universitária do curso de Engenharia Civil, da Universidade Federal do Oeste do Pará, com o propósito de identificar como eles desenvolvem as suas práticas pedagógicas.

Os sujeitos investigados em minha pesquisa possuem o mesmo perfil dos respondentes do estudo preliminar, são profissionais bacharéis e que exercem a docência no magistério superior. Demonstraram algumas questões, como: dúvidas

acerca da comunicação do conteúdo se ocorria de maneira eficiente, interesse pela obtenção dos conhecimentos pedagógicos, uso de estratégia de ensino adequada e que de fato potencialize a aprendizagem e outros. Esse estudo foi importante por identificar previamente questões que poderiam surgir no desenvolvimento desta pesquisa, nortear e aperfeiçoar a elaboração do meu roteiro de entrevista, levando em consideração essas percepções identificadas preliminarmente.

3.2 Caracterização da pesquisa

No desenvolvimento desta pesquisa pude estabelecer um diálogo com os três professores escolhidos como participantes deste estudo, por eu ser servidor da mesma instituição de ensino. Me proporcionou compreender as questões relacionadas com o processo de ingresso na docência, opiniões sobre conhecimentos pedagógicos para professores bacharéis, as dificuldades enfrentadas e a própria atuação laboral na docência. Na perspectiva de uma abordagem qualitativa, me possibilitou perceber seus anseios, críticas e satisfação pelo trabalho desenvolvido nesse segmento de atuação profissional.

Logo, na abordagem qualitativa, a base é interpretar os fenômenos, que são explorados a partir das concepções dos participantes em um ambiente natural ou em relação ao contexto (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Segundo Minayo (2001, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Para Chizzotti (2010, p. 84), na abordagem qualitativa “todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos [...] é necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto”, ou seja, é possível absorver informações que estão nas entrelinhas das comunicações, algo não mensurável, por se tratar de interpretações a partir do contato com o sujeito no seu espaço natural.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito peculiares. Ela lida com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela

trabalha fortemente com o universo dos significados, das razões, opiniões, aspirações, crenças, valores, cultura e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como pertencente a realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os demais (MINAYO, 2009; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; FLICK, 2013, p. 24).

Chizzotti (2010, p. 79) corrobora dizendo que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e a subjetividade do sujeito”. Portanto, o acúmulo de conhecimentos e de vivências são elementos importantes por retratarem seus posicionamentos e expressarem suas percepções subjetivas acerca da sua realidade.

Esta investigação trata de um estudo de caso, aborda as relações das práticas pedagógicas dos professores bacharéis que são desenvolvidas no ensino de graduação do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil, da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Nesse sentido, Yin (2001) comenta que o estudo de caso contribui de maneira singular para a compreensão que temos dos fenômenos e que a importância de desenvolver esse tipo de estudo ocorre por proporcionar essa compreensão, mesmo que sejam fenômenos sociais complexos. De acordo com Yin (2001, p. 19), de modo geral, o estudo de caso representa: “A estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo de um ou de poucos fenômenos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado que, portanto, necessitam de esclarecimentos (YIN, 2001).

Neste método de investigação é necessário que o pesquisador tenha algumas habilidades, pois não há uma rotina no desenvolvimento da pesquisa, devido as sucessivas interações entre as questões teóricas que estão sendo

exploradas e os dados coletados. Yin (2001, p. 81) relaciona quais são essas habilidades básicas que seriam exigidas:

- ✓ Uma pessoa deve ser capaz de fazer boas perguntas - e interpretar as respostas;
- ✓ Uma pessoa deve ser uma boa ouvinte e não ser enganada por suas próprias ideologias e preconceitos;
- ✓ Uma pessoa deve ser capaz de ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.
- ✓ Uma pessoa deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis.
- ✓ Uma pessoa deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, uma pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias.

Dessa maneira, o método escolhido foi oportuno por possibilitar algumas discussões sobre a prática desses professores não licenciados, logo, é uma situação que faz parte da realidade. Portanto, está em convergência com o que preconiza a fundamentação desse método e adequado para o desenvolvimento da pesquisa.

3.3 O papel do pesquisador

Na pesquisa com abordagem qualitativa, o pesquisador também é um sujeito importante, pois ele deve libertar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem se conduzir pelas aparências imediatas, com a finalidade de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam (CHIZZOTTI, 2010).

Como pesquisador realizei este estudo com a finalidade de conhecer mais sobre a prática profissional do professor bacharel. Durante o diálogo com os

participantes, mesmo concordando ou não com o seu discurso, enquanto pesquisador, tive que manter a imparcialidade conforme é preconizado pelo autor acima acerca da abordagem qualitativa. O fato de ter escolhido a instituição onde eu trabalho para desenvolver esta pesquisa, me oportunizou maior proximidade juntos aos participantes, reportando-me a eles para esclarecer algumas questões que emergiram no período da transcrição das entrevistas. Enquanto agente que conduziu esse estudo, ao finalizá-lo, percebo o quanto se faz necessário também um *feedback* junto aos sujeitos para que possam conhecer as realidades que foram retratadas e conhecer os resultados obtidos, a partir da relação entre os dados coletados.

As pessoas que participam deste tipo de pesquisa são identificadas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais (CHIZZOTTI, 2010).

3.4 Instrumento de coleta de dados

Esta é uma etapa que dá início na aplicação de instrumentos selecionados com a finalidade de coletar os dados necessários. Exige algumas habilidades do pesquisador como paciência em sua realização, atenção ao realizar os registros e esforço pessoal (MARCONI; LAKATOS, 2017). No estudo qualitativo quando se refere a pessoas, os dados importantes a serem coletados são os processos de vivências manifestadas pela linguagem dos participantes, seja de maneira individual ou coletiva. São coletados com a finalidade de analisá-los e posteriormente responder as perguntas de pesquisa e, conseqüentemente, produzir conhecimento (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Sampieri, Collado e Lucio (2013) enumeram algumas informações relevantes para serem levadas em consideração diante das formulações das questões qualitativas:

Abertas; expansivas, sendo paulatinamente focadas em conceitos relevantes de acordo com a evolução do estudo; não direcionadas no início; fundamentadas na experiência e intuição; são aplicadas em um menor número de casos; o entendimento do fenômeno se dá em todas as suas dimensões, internas e externas, passadas e presentes; orientadas para aprender com as experiências e os pontos de vista dos indivíduos, avaliar processos e gerar teorias fundamentadas nas perspectivas dos participantes.

Esses procedimentos podem conduzir ao alcance das informações que se deseja coletar por facilitarem a descoberta da subjetividade dos sujeitos pesquisados. Com a finalidade de conhecer como acontecem as práticas pedagógicas dos professores bacharéis no ensino superior, o procedimento utilizado nessa etapa foi a entrevista semiestruturada.

Apesar de existirem diversos tipos de entrevistas optou-se pela semiestruturada, porque possibilitam aproximações acerca das vivências desses profissionais que não tiveram formação superior voltada para o exercício da docência. Além de ter utilizado um roteiro de entrevista com a finalidade de orientar esta investigação (APÊNDICE B).

Para a realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, os registros foram feitos através de anotações e gravações de áudio, que foram transcritas. Seguindo-se a análise e interpretação dos dados, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016) que conduziram ao alcance das respostas ao problema de pesquisa levantado.

A entrevista é uma ferramenta importante para coletar dados em uma pesquisa. Este método objetiva averiguar fenômenos e fatos e identificar opiniões sobre eles, descobrir os fatores que influenciam ou que determinam opiniões, sentimentos e condutas. Para Andrade (2018), o pesquisador deve ter seu planejamento interligado aos objetivos que se pretende alcançar através da coleta de informações que serão obtidas a partir da realização da entrevista.

Para este autor é necessário também que o pesquisador conheça seus entrevistados e perceba se eles preenchem os requisitos exigidos, se detêm conhecimentos sobre o assunto e se há a disponibilidade para ceder as informações necessárias. Salaria ainda que o pesquisador deve ouvir mais do que falar. Nessa

perspectiva, Marconi e Lakatos (2018, p. 338) comentam que “é também importante que na conversação o pesquisador demonstre motivação e credibilidade, além de tudo, deve ser prudente com relação às perguntas que deve fazer”.

O pesquisador elabora um conjunto de perguntas sobre o tema estudado, deixando o entrevistado falar livremente e ao perceber a necessidade de acrescentar outras indagações, o pesquisador tem essa possibilidade de intervir, diante dos desdobramentos do tema principal, incentivando o aprofundamento das opiniões individuais expostas pelos sujeitos pesquisados (PÁDUA, 2012; FLICK, 2013).

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), a entrevista semiestruturada como uma ferramenta para coletar dados qualitativos baseia-se a partir de um roteiro, em uma conversa em que o entrevistador tem liberdade para colocar outras indagações, ou seja, não há a necessidade de colocar as questões por uma ordem predeterminada.

Para Andrade (2018), antes de realizar a entrevista é necessário que o pesquisador defina se será gravada ou apenas anotada, comenta ainda que no primeiro caso, de preferência não seja utilizado gravador com microfone externo. Com relação as anotações, recomenda sobre a organização do material que será utilizado como papel, lápis e caneta. Mantendo atenção para registrar tudo o que foi dito e como foi dito, destacando a entonação, ênfase, gestos, hesitação, etc.

A partir desse instrumento de coleta de dados, as perguntas foram divididas em dois grupos. Através do primeiro grupo de perguntas busquei conhecer os aspectos relacionados a carreira docente, e a condição que envolveu a formação acadêmica, tempo de exercício docente, ingresso na docência, conhecimentos exigidos para ingressar nessa profissão e importância dos conhecimentos pedagógicos, com um total de nove perguntas abertas. No segundo grupo procurei conhecer também as práticas pedagógicas dos professores bacharéis, os questionamentos retrataram as dificuldades sentidas no exercício docente, alternativas para superação dessas dificuldades, recursos didáticos utilizados, práticas de avaliação, processo de capacitação docente e estratégia de ensino desenvolvida, totalizando sete perguntas abertas. Esse roteiro de entrevista originou

sete categorias de análise, através da análise de conteúdo, para obtenção dos resultados desta pesquisa.

3.5 Contexto do campo de Pesquisa

A presente pesquisa realizou-se na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009. A escolha recaiu nesta instituição pelo fato de eu atuar profissionalmente como Bibliotecário nesta Universidade. Esta situação me possibilitou maior aproximação junto aos participantes desta pesquisa. É uma instituição de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária. É a primeira instituição federal de ensino superior no interior da Amazônia brasileira, com sede na cidade de Santarém e possui a terceira maior população do Estado do Pará (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2017).

A instituição tem como missão: Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia. A visão da instituição é ser referência na formação interdisciplinar para integrar sociedade, natureza e desenvolvimento. E tem como principais valores: respeito; pluralismo; responsabilidade social e ambiental; transparência; identidade institucional; interdisciplinaridade; lealdade; profissionalismo; inclusão; ética (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2018a)

A criação da Ufopa faz parte do programa de expansão das universidades federais, e é fruto de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual se prevê a ampliação do ensino superior na região amazônica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2018b)

A proposta acadêmica da Ufopa está estruturada em um sistema inovador, pautado pela flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e formação em ciclos,

constituídos de um sistema integrado de educação continuada. De acordo com o projeto pedagógico institucional, a Ufopa organiza-se em institutos temáticos e em um Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), destinados a produzir ensino, pesquisa e extensão com forte apelo amazônico. Organizados em programas, os institutos são responsáveis pela oferta de mais de 30 cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2018b)

Existem atualmente na Ufopa 44 cursos de graduação com alunos vinculados, sendo 19 bacharelados específicos, 4 licenciaturas integradas, 10 licenciaturas, 6 bacharelados interdisciplinares e 5 licenciaturas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O acesso aos cursos oferecidos pela Ufopa ocorre pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Estão também em funcionamento na Ufopa 6 cursos de especialização, 9 cursos de mestrado e 2 de doutorado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2018b)

Esta é uma universidade multicampi. A sede da Universidade está localizada em Santarém, mas foi pactuada com o MEC a implantação de campus nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2017).

Esta pesquisa desenvolveu-se no Campus Itaituba desta Universidade (Figura 1). As atividades nesse campus tiveram início no ano de 2011, funcionando com cursos de Licenciatura vinculados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que ocorriam em regime modular e teve o encerramento de suas atividades no primeiro bimestre de 2018.

Figura 1 – Universidade Federal do Oeste do Pará - Campus Itaituba



Fonte: Registro do autor. 2018.

Atualmente, funciona um único curso de graduação neste campus – o Bacharelado em Engenharia Civil que funciona em regime regular e com aulas em período integral. Os participantes desta pesquisa são professores bacharéis do curso de Engenharia Civil, único curso oferecido no campus.

De acordo com Brasil (2017), esse curso foi autorizado e publicado no Diário Oficial da União em 11 de setembro de 2017, com uma oferta de 40 vagas anuais. Atualmente estão matriculados 105 alunos no curso de Engenharia Civil até dezembro de 2019, ou seja, o Campus Itaituba está iniciando suas atividades com oferta de curso de graduação regular, oportunizando o acesso ao ensino superior tanto para os cidadãos locais quanto para os que vêm de outras cidades para estudar nesse campus.

O curso de Engenharia Civil é o responsável por capacitar o profissional Engenheiro Civil para projetar, gerenciar e executar obras como casas, prédios, pontes, viadutos e rodovias, por exemplo. Deve abordar em seu desenvolvimento várias questões inter-relacionadas como as etapas de uma construção, ampliação ou reforma, análise da qualidade e características dos solos, efeitos da insolação e da ventilação no local até a definição dos tipos de fundação, materiais utilizados e os acabamentos, com o necessário conhecimento a ser adquirido sobre as redes de instalações elétricas e hidráulicas. Assim, o profissional da Engenharia Civil deve

chefiar as equipes de trabalho, estabelecendo e supervisionando prazos, custos, padrões exequíveis de qualidade e de segurança (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2019).

Essa área de formação caracteriza-se por um perfil dinâmico e busca na sua execução a integração entre a teoria e a prática. Pelas atividades teóricas desenvolvidas ao longo do curso, espera-se possibilitar ao estudante a formação em conformidade com a legislação em vigor, bem como frente às exigências contemporâneas do mundo do trabalho. No decorrer do curso, espera-se desenvolver atividades práticas, como atividades de laboratório, visitas técnicas, atividades complementares, atividades de iniciação científica e extensão universitária, estágio supervisionado, entre outras que colaborem para uma formação proficiente do Engenheiro Civil (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2019).

Além disso, busca-se no curso de Engenharia Civil a estimulação do corpo docente quanto ao desenvolvimento de trabalhos científicos e pesquisas voltadas para a discussão e a solução de problemas observados no contexto social, como consultorias e identificação de problemas sociais que demandem atividades de Engenharia Civil ou correlatas, através de trabalhos de extensão, divulgação de informações e atualizações no âmbito da Engenharia Civil, de forma a contribuir significativamente com o desenvolvimento regional de maneira sustentável, social e ambientalmente responsável (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2019).

O egresso do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil deverá estar apto a atuar positivamente como agente de transformação frente aos desafios e possibilidades do cenário socioeconômico atual, considerando a disponibilidade de recursos naturais, materiais e tecnológicos, pautado pelos princípios éticos e pela responsabilidade social, tendo em vista o desenvolvimento sustentável no município de Itaituba e na região Oeste do Pará (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2019).

O campo de atuação dos profissionais egressos é bastante amplo e rico em possibilidades de especializações e ramificações da área de Engenharia Civil.

Alcançando desde atividades de construção civil ao estudo e aprimoramento dos materiais de construção, cálculo estrutural, geotecnia, projetos e obras de saneamento básico e geral, hidráulica, estradas e transportes, segurança do trabalho, meio ambiente e inovação tecnológica, podendo atuar nos setores públicos e privados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2019).

Assim, o egresso poderá buscar especializar-se em algum ramo da Engenharia Civil, através da busca de aperfeiçoamento e qualificação profissional. Paralelo ao desempenho de suas atividades nesta ou naquela especialização, havendo necessidade e campo de atuação no mundo do trabalho que requerem a presença deste profissional devidamente capacitado e integrado aos novos rumos da economia e do desenvolvimento regional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2019).

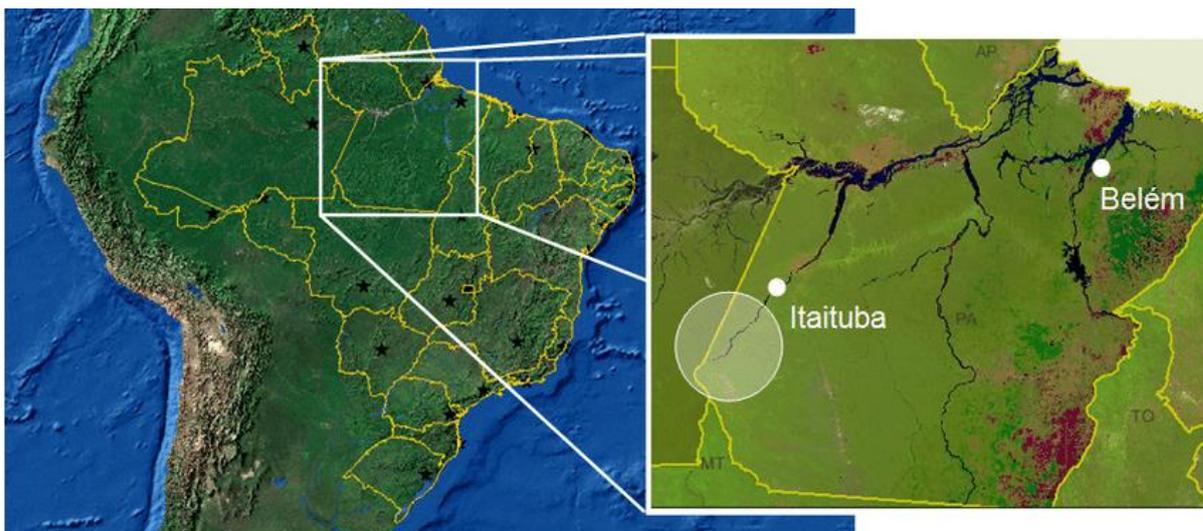
O prédio oficial da Ufopa encontra-se atualmente em fase de construção. A partir da finalização da obra, o campus terá uma infraestrutura mais adequada para atender as necessidades dos professores, alunos e demais membros da comunidade acadêmica. Oportunizando a melhoria no trabalho docente, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, ou seja, contribuindo com o ensino, pesquisa e extensão.

A cidade de Itaituba é um município do estado do Pará (Figura 2). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), no último censo a população itaitubense era de 97.493 habitantes, porém foi feita uma estimativa de que no ano de 2018 essa população cresceu para 101.097 habitantes. Possui uma área territorial de 62.042,472 km² e está próximo ao Estado do Amazonas. Segundo o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio (2012), as atividades relacionadas ao garimpo na região de Itaituba têm grande relevância histórica, social e econômica.

Em virtude disso a cidade é conhecida como cidade pepita, devido à grande influência da mineração aurífera. Além de repercutir no aumento da circulação de pessoas atraídas pelo minério. Wanderley (2015, p. 137) afirma que “o aeroporto de Itaituba-PA chegou a ser um dos mais movimentados do país”. Com pousos e decolagens de aviões de pequeno porte, tal fato foi impulsionado pelo grande

movimento de extração do ouro nessa região e que se mantém até os dias atuais, porém com menor intensidade. Portanto, essa cidade apresenta um potencial de expansão e conseqüentemente indícios de valorização do curso de graduação ofertado pela Ufopa.

Figura 2 – Localização geográfica da cidade de Itaituba, estado do Pará.



Fonte: https://www.researchgate.net/profile/Gabriela_Arrifano2/publication/277245125/figure/download/fig2/AS:409447341019138@1474631261353/Figura-2-Mapa-do-Brasil-a-esquerda-mostrando-os-estados-federais-com-suas-capitais.png

3.6 Participantes

Os sujeitos desta pesquisa são três professores bacharéis de carreira efetiva (Quadro 2), pertencentes a um universo de cinco professores que atuam como docentes no Curso de Bacharelado em Engenharia Civil. A identidade dos participantes foi mantida em sigilo e, como tal, foram classificados como PB 1, PB 2 e PB 3. Com isso a codificação “PB” equivale a “Professor Bacharel” e os números arábicos correspondem a quantidade e ordem dos participantes.

Quadro 2 – Informações preliminares dos participantes.

Participantes	Idade	Gênero	Formação inicial	Pós-graduação
PB 1	27	Masculino	Bacharelado em Engenharia Civil	Mestrado em Engenharia Civil
PB 2	34	Masculino	Bacharelado em Física	Mestrado em Física Doutorado em Física
PB 3	31	Masculino	Bacharelado em Engenharia Civil	Especialização em estruturas de concretos e fundações – área de conhecimento Engenharia. Mestrando em Engenharia Civil

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A escolha dos três docentes foi determinada pela disponibilidade dos participantes em colaborar nesta pesquisa a partir de um contato estabelecido pelo pesquisador. Com isso, permitiram o acesso a informações distintas e relevantes, levando em conta suas formações acadêmicas, experiências profissionais e percepções acerca de suas práticas pedagógicas na docência universitária. Para além disso, foi tido como critério o fato de pertencerem ao quadro efetivo de professores desta universidade, pois esta instituição federal de ensino realiza contratações de professores substitutos, através de editais específicos, sendo eles de exercício temporário.

Previamente estes sujeitos foram convidados para participar desta pesquisa e prestaram colaboração de maneira voluntária, foi ainda garantido que em nenhum caso os seus nomes serão revelados e que toda a informação colhida terá como única e exclusiva finalidade esta pesquisa. Antes de iniciar a coleta de dados entreguei um Termo de Concordância para a direção da instituição de ensino (APÊNDICE C) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes da pesquisa – TCLE (APÊNDICE D).

3.7 Análise dos dados

Para realizar o procedimento de análise dos dados, utilizei a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin, que se caracteriza como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados. Esse procedimento tem o propósito de analisar as comunicações e classificar esses conteúdos em categorias (BARDIN, 2016).

Bardin (2016) apresenta as diferentes fases de análise de conteúdo, organizam-se em torno de três eixos cronológicos: a pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

A *pré-análise* é a etapa de organização, equivale a um período de intuições, mas tem por finalidade tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. A atividade inicial consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto permitindo-se ser ocupado por impressões e orientações, essa fase é denominada de leitura fluente (BARDIN, 2016). Nessa fase me apropriei de informações fidedignas que foram coletadas nas entrevistas para posterior categorização.

Para Bardin (2016), com o universo da pesquisa demarcado, o tipo de documento no qual se pode realizar a análise é regularmente necessário a constituição de um *corpus*. Para isso se aplicam algumas regras:

- Regra da exaustividade: quando estabelecido o corpus, no caso desta pesquisa as respostas das entrevistas, é preciso ter o domínio das informações coletadas.
- Regra da representatividade: amostra que aponte uma parte representativa do universo preliminar.
- Regra da homogeneidade: os dados precisam se referir a mesma temática.

- Regra da pertinência: os documentos devem ser compatíveis, enquanto fonte de informação, e que corresponda aos objetivos que fomentam a análise.

A *exploração do material*, essa fase longa, consiste essencialmente em realizar codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente elaboradas. A codificação corresponde a uma transformação a partir de regras específicas dos dados brutos do texto, ocorrendo por recorte, agregação e numeração, que possibilita atingir uma representação do conteúdo ou de sua expressão, propenso a esclarecer as características do texto (BARDIN, 2016).

Para realizar a categorização, estruturei as respostas que coletei durante as três entrevistas. A partir disso, agrupei os temas que classifiquei como semelhantes. Então, elaborei sete categorias de análise, com o intuito de alcançar os objetivos desta pesquisa e que serão abordados no capítulo seguinte.

Tratamento dos resultados, inferência e a interpretação, para que os resultados brutos sejam abordados de maneira a serem expressivos e válidos. A utilização dos métodos estatísticos simples ou complexos, propiciam a apresentação de quadros de resultados, figuras e diagramas, que sintetizam e expõem as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2016).

Nessa etapa procurei analisar as inferências a partir dos dados coletados, objetivando alcançar os resultados deste estudo. Por isso essa fase da pesquisa é tão importante, por estabelecer diretrizes para atingir os resultados da investigação, sendo esse o método escolhido por se adequar ao desenvolvimento de um estudo de caso. A seguir será apresentado a análise dos dados, que foi realizada a partir da análise de conteúdo e que proporcionou o alcance dos resultados da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os dados deste estudo, particularmente recolhidos através de uma entrevista semiestruturada. A análise de conteúdos teve por base a perspectiva de Bardin (2016). A partir das entrevistas foi possível conhecer a trajetória de ingresso no magistério superior, atuação docente e percepções acerca das práticas pedagógicas. Sendo assim, surgiram sete categorias de análise que foram baseadas em temas em comuns a partir dos dados coletados:

1. A formação e experiência profissional:

Esta categoria foi elaborada a partir da semelhança de temas que envolveram formação inicial e pós-graduação, experiências anteriores como professores, com destaque ao nível de ensino que tenham atuado.

2. A entrada na profissão docente:

Esta categoria emergiu a partir dos temas que envolveram o período que exercem à docência na Ufopa e o exercício de outras atividades profissionais. O processo de ingresso na docência universitária da Ufopa e os requisitos que lhes foram exigidos para o desempenho do trabalho docente.

3. A visão sobre a profissão docente e o papel do professor

Esta categoria surgiu ao reunir temas coincidentes que envolveram os conhecimentos que os participantes consideram necessários para desenvolver a docência e contribuições dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial para o trabalho docente.

4. Os conhecimentos pedagógicos

Esta categoria foi elaborada a partir das temáticas semelhantes que envolveram a importância de possuir os conhecimentos pedagógicos para ingressarem na docência. A capacitação acerca dos conhecimentos pedagógicos ofertados pela universidade e a autonomia na busca por conhecimentos pedagógicos.

5. As práticas pedagógicas

Esta categoria surgiu a partir da relação de semelhança entre os temas que envolveram os tipos de recursos didáticos que são utilizados nas aulas, as práticas de avaliação da aprendizagem e estratégias de ensino que desenvolvem em sua prática docente.

6. Dificuldades sentidas

Esta categoria emergiu a partir do tema que envolveu as dificuldades que sentem ou sentiram no exercício docente.

7. Estratégias para ultrapassar as dificuldades

Esta categoria foi elaborada a partir de temática semelhante que envolveu o que pode ser feito para ajudar a superar essas dificuldades.

4.1 O Professor Bacharel (PB) 1

A formação e experiência profissional

O primeiro professor entrevistado é do gênero masculino, possui vinte e sete anos de idade, apresenta graduação de Bacharelado em Engenharia Civil e Mestrado em Estruturas e Construção Civil. Ambas as formações foram concluídas na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Relatou que sempre gostou das disciplinas da área de ciências exatas. No ensino médio as suas disciplinas favoritas eram Física e Matemática. Até o primeiro ano do ensino médio ele pensava em cursar Medicina, mas depois que começou a estudar Biologia, viu que eu não possuía perfil para essa área. Então, no terceiro ano do ensino médio, decidiu que iria ingressar num curso de engenharia, embora

tivesse dúvidas relativas à especialidade. Sobre essa dúvida o entrevistado comentou:

(...) eu consultei meu tio que é Engenheiro Civil e o conselho que ele me deu é que se eu estivesse em dúvida qual engenharia cursar era para escolher engenharia civil, porque é uma formação que tem mais integração com as outras engenharias. Foi assim que acabei escolhendo o curso de engenharia civil. Desde o primeiro semestre em diante eu me identifiquei com o curso e concluí. Em nenhum momento eu pensei em trocar de curso.

Antes de entrar na faculdade o entrevistado já pensava em cursar o mestrado e doutorado, logo após concluir a graduação. Esta ideia não estava necessariamente relacionada com uma carreira acadêmica, mas tinha como propósito obter mais conhecimentos para aplicar na profissão que fosse seguir. Afirmou que:

(...) Durante a interação com os professores, vivenciando o contexto acadêmico na universidade, percebi a docência como algo interessante. Quando eu estava no segundo semestre, eu fiz a primeira disciplina com o meu orientador de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação e de Mestrado, foi o que me inspirou a seguir na docência. Era um professor jovem, bem engajado com as pesquisas, com as atividades dentro da universidade, isso acabou inspirando eu e outros alunos também. Então do segundo semestre em diante eu pautei toda a minha vida acadêmica com o objetivo de entrar no mestrado, logo que eu terminasse a graduação e já pensando em um dia virar professor universitário também.

Compreendi que a docência foi despertada nesse professor no período em que cursou a graduação, inspirado por seus professores. Não houve a realização de curso de Pós-graduação Lato Sensu. Quanto à formação desse professor para a docência universitária, está em consonância com o que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dispõe sobre a educação superior, pois, Brasil (1996) através da LDB estabelece as características das universidades e menciona que pelo menos um terço do quadro de professores seja mestre ou doutor. Dessa forma, ficou demonstrado que o entrevistado atende à essa exigência da LDB para o exercício profissional na docência universitária.

Este professor demonstrou afinidade com as disciplinas de cálculo desde a educação básica, apesar de momentaneamente ter despertado o interesse por uma formação acadêmica na área da saúde, sendo bem distinta das suas habilidades com as ciências exatas. Não se arrependeu de ter seguido na formação em Engenharia Civil e já apresentava interesse pela pós-graduação *stricto sensu*, antes mesmo de ser um discente universitário, pois ele já demonstrava uma percepção estratégica de valorização do seu perfil profissional através do processo de qualificação.

No decorrer da graduação desenvolveu o interesse pela docência inspirado por seu professor, posteriormente, ao finalizar o ensino superior, tinha bem definido o objetivo de ingressar na carreira docente. Pude perceber que para o PB 1, independente da formação que optasse para seguir profissionalmente, o anseio pela docência permaneceria o mesmo.

Procurei conhecer o percurso profissional desse participante. Esse entrevistado revelou que não possuía experiências prévias como engenheiro e nem como professor ao ingressar no magistério superior nessa Universidade. Contudo, relatou que realizou trabalhos como monitor no período em que cursou a graduação.

Realizou estágio em docência no período da Pós-graduação. Essa era uma disciplina peculiar de quem era bolsista desse programa de mestrado, pois havia a obrigatoriedade de cursar em, pelo menos, um dos semestres. Era um componente complementar desse programa e sua essência era basicamente uma atividade de monitoria, mas que possuía um pouco mais de autonomia. Sobre essa vivência, o PB 1 comentou:

(...) a gente tinha um professor lotado em uma disciplina de graduação, que era o meu orientador no caso, aí eu podia ministrar a disciplina junto com ele, mas de maneira supervisionada. Tinha uma carga horária máxima, por exemplo a disciplina eram 60 horas então eu poderia ministrar no máximo 30 horas nessa disciplina, sob a supervisão dele. Geralmente o que ele passava para nós bolsistas era resolução de exercícios, fazer aula de revisão, tirar dúvidas, passar provas, corrigir provas, dificilmente ele passava atividades para nós passarmos conteúdo novo para os alunos, era basicamente isso. Quem não era bolsista podia fazer

também para agregar no currículo, até porque depois ele dava uma declaração para a gente e isso aí ia contar para seleção do doutorado e para concurso também.

Percebe-se que apesar de não ter exercido, de fato, o ofício de professor e nem de profissional responsável por obras de construção civil, ele teve experiências que proporcionaram algumas aproximações acerca do ensino, principalmente no estágio em docência, pois foi possível estabelecer uma relação profissional fazendo parte do contexto da prática docente.

Sobre essa questão, Soares e Cunha (2010) dizem que os professores iniciantes não devem ser considerados totalmente alheios às relações de ensino. Eles puderam criar algumas percepções acerca da docência no período em que eram discentes, a partir da participação em projetos, da apreciação sobre os métodos de ensino dos professores e etc. Essas vivências, na condição de aluno, são elementos que colaboram na futura atuação como professor que podem trazer experiências positivas ou negativas no sentido de guardar para si posturas adequadas e reproduzi-las futuramente ou posturas inadequadas, utilizando-as como exemplos a não serem seguidos.

A entrada na profissão docente

Um dos aspectos que procurei conhecer foi como ocorreu a entrada na profissão docente, procurando perceber como e por que aconteceu. Questionei esse participante sobre desde quando exerce a função docente e como ocorreu o seu processo de ingresso na docência da Universidade Federal do Oeste do Pará.

O entrevistado PB 1 iniciou a sua atividade docente em outubro de 2017. Foi através de um concurso público para a carreira do magistério superior da Universidade Federal do Oeste do Pará que ingressou na carreira docente nesta instituição. O concurso foi composto de prova escrita, prova didática, análise de currículo e memorial descritivo. Nesse processo foram exigidos alguns requisitos mínimos de aprovação, entre eles, o entrevistado destacou que *“foi exigido obter a*

nota mínima na prova escrita que era 7, na prova didática que era 7, ter graduação em Engenharia Civil e Mestrado em Engenharia Civil, também”.

Foi possível perceber que o início da carreira docente ocorreu de fato na Ufopa – possui ainda poucos anos de exercício nessa instituição. A seleção foi regida por edital específico para a contratação efetiva de professores. Nesse caso, pelo fato do entrevistado não possuir a Pós-graduação Lato Sensu, isso não foi motivo de impedimento para assumir o cargo. Já que a exigência mínima desse edital era ser detentor do título de mestre em Engenharia Civil, ou seja, esse título de formação acadêmica possui maior destaque em relação aos cursos Lato Sensu.

Segundo Brasil (1996), é previsto na Lei de Diretrizes e Bases, Art. 44, inciso terceiro, que a educação superior, em específico a Pós-graduação, abrangerá os “programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”. Dessa maneira, observa-se que há uma disposição hierárquica das formações *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) sobre as *Lato Sensu* (especialização).

Cabe salientar que o edital do concurso que regeu a seleção para ingresso na docência incluiu prova didática. Nessa fase, o PB 1 teve que ministrar uma aula sobre um determinado tema definido por sorteio. Esses temas eram relacionados a área em que o candidato estava concorrendo, nesse caso, com propostas temáticas voltadas para a engenharia civil. Ou seja, além dos conhecimentos específicos da formação inicial, eles passam por avaliação de desempenho didático-pedagógico, mesmo sendo candidato com formação em nível de bacharelado, como: plano de aula, uso de recursos didáticos, apresentação, arguição e outros. Logo, esse conhecimento é característico dos cursos de licenciatura e como o entrevistado não possuía nem a vivência anterior, de fato, como professor, foi uma novidade em sua experiência profissional.

Procurei ainda saber se para além da atividade docente, exerce outras atividades profissionais. O entrevistado respondeu que não desenvolve outra atividade profissional além da docência, argumentando que “*sou o atual diretor do*

campus e isso acaba aumentando as demandas de trabalho e principalmente pelo fato de ser professor com dedicação exclusiva”.

Além da docência, de maneira simultânea, ele acumula a função de gestor do campus. Explicou que na atividade como gestor, assim como na atividade como docente, ingressou nessa função e não teve nenhuma capacitação para isso, então a atuação se desenvolve pelo *feeling*, a partir da sua intuição, aprendendo no dia a dia. Em relação ao conflito que se dá pela gestão e pela docência, isso acaba dificultando um pouco os dois lados, porque a gestão preenche todo o seu tempo, tanto que teoricamente a sua carga horária de 40 horas deveria ser só para a direção. Complementou afirmando que *“eu assumo disciplinas de teimoso para a gente tentar superar o déficit que a gente tem de professores”*. Sobre esse acúmulo de atribuições, ele percebe que há um prejuízo e exemplifica

(...) a minha agenda de diretor tem muitas viagens, em alguns momentos eu tenho que remarcar aula com os alunos, as vezes eles ficam duas ou três semanas sem ter aula comigo, ou seja, a gestão atrapalha a docência, assim como a docência as vezes acaba atrapalhando a gestão. Por exemplo, eu tenho uma coisa muito urgente para resolver, mas eu tenho uma tarde inteira de aula, então as vezes eu não consigo terminar alguma coisa da gestão porque eu tenho que estar em sala de aula, vejo que é bem difícil conseguir conciliar as duas coisas.

Portanto, identifiquei que o entrevistado tem a docência como única atividade profissional, mas assume outra responsabilidade de modo concomitante, a de gestor do campus. O professor apresenta dificuldades em conciliar o trabalho de professor e gestor, principalmente por não passar por algum tipo de formação específica em ambos e por existirem demandas distintas.

Como professor, tem a responsabilidade de cumprir ensino, pesquisa e extensão, e como diretor os assuntos gerenciais de funcionamento do campus. Acerca da docência, se esforça para assumir disciplinas, devido à carência de professores no Campus. Como referi, atualmente são apenas cinco docentes para atenderem todas as turmas e disciplinas, demonstrando o seu compromisso profissional em contribuir com a formação dos futuros profissionais.

Além disso, por diversas questões, inclusive legais, não atua profissionalmente como Engenheiro Civil responsável por obras de edificações, em virtude de sua condição docente com dedicação exclusiva. Evidenciando assim, a conduta ética através do cumprimento da legislação específica que trata sobre profissão docente em instituições federais de ensino.

Esses aspectos legais são retratados no que é estabelecido por Brasil (1987), através do Decreto Nº 94.664, que trata sobre Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de cada instituição federal de ensino. Em seu Art. 14, inciso primeiro, diz respeito sobre a dedicação exclusiva mencionando que “com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho, em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada”.

Tal artigo está em consonância com o que Brasil (2012) prevê, através da Lei Nº 12.772 que trata sobre a Carreira do Magistério Superior Federal, contemplado no Art. 20, parágrafo segundo, que “o regime de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas nesta Lei”. Ou seja, as duas legislações mencionadas estão interligadas acerca do professor em condição de dedicação exclusiva atuantes na esfera federal, objetivando que o docente possa se dedicar restritamente as demandas das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional.

A visão sobre a profissão docente e o papel do professor

Um dos aspectos que merece particular atenção neste trabalho é a visão dos participantes acerca da sua profissão e a forma como encaram o seu papel de professores. Segundo este entrevistado, para desempenhar a profissão docente é necessário possuir “*facilidade de articulação, ter um tom de voz adequado para os alunos entenderem o que o professor fala, trabalhar a didática também para deixar mais claro o conteúdo e também domínio do conteúdo a ser ministrado*”.

As palavras deste docente mostram que reconhece a necessidade de várias competências para o exercício das funções docentes, para além do necessário conhecimento dos conteúdos que ensina. A importância da comunicação é um aspecto que este professor destaca. Nas suas palavras percebe-se que não se refere apenas à necessidade de o professor possuir um tom de voz que se faça ouvir, mas também que sua mensagem seja percebida pelos alunos. O professor revela preocupação com a forma como a mensagem deve ser passada aos alunos, destacando o trabalho didático.

Observa-se que o entrevistado tem conhecimento sobre alguns aspectos que devem fazer parte do trabalho desenvolvido pelo professor. Destacando a sua percepção sobre a forma de se expressar, pois isso pode repercutir no entendimento por parte dos alunos. Vale ressaltar que entre os pontos mencionados, a didática se fez presente, pois, através dela o professor tem a possibilidade de adequar técnicas e métodos para potencializar o ensino.

Em concordância com as ideias do entrevistado, Veiga (2006) faz uma abordagem sobre o magistério superior mencionando que há algumas funções formativas rotineiras, a exemplo, o domínio do conteúdo e didática para o ensino. Portanto, as percepções citadas pelo participante estão alinhadas com os saberes que os professores devem possuir diante da atuação em sala de aula.

Procurei também saber como os conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação inicial contribuem para o seu trabalho docente. A formação superior deste participante é ao nível de bacharelado em Engenharia e a sua atuação profissional está sendo como professor, o que pode não ter qualquer relação. O entrevistado reconheceu que

(...) minha formação não contribui muito, porque não é da área da educação, é uma área tecnológica. Então é mais a vivência mesmo, experiências que contribuem para o desempenho das atividades. Os conhecimentos teóricos sobre os conteúdos são importantes, nessa parte eles contribuem, não na parte pedagógica.

O docente reconhece que a sua formação inicial não fornece os conhecimentos necessários para o desempenho das funções docentes, justificando não ser da área de educação. O foco das relações de aprendizagem em seu curso

de bacharelado ocorre através das práticas e experimentos. O entrevistado faz um destaque sobre o domínio da teoria, pois eles também são elementos importantes para desenvolvimento da docência.

É através do domínio dos conteúdos que o professor pode desenvolver auto segurança para trabalhar em sala de aula, possibilitar a exposição dos assuntos com propriedade e favorecer a relação da teoria com as diferentes vivências. Porém, apresenta uma lacuna no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos, pois, são estritamente relevantes para o trabalho docente na educação superior e que a formação em bacharelado não contempla.

Os conhecimentos pedagógicos

Acerca dos conhecimentos pedagógicos, indaguei se ele considera importante ter esses conhecimentos para ingressar na docência e se a universidade oferece capacitação acerca desses conhecimentos para os professores. O entrevistado reconhece essa importância e faz a seguinte afirmação:

(...) Infelizmente a gente não passa por um treinamento desse quando ingressa, mas é muito importante. O nosso concurso previa dois cursos, um de introdução ao serviço público, que todos os servidores têm que fazer e outro de introdução à docência. Esse último nunca foi ofertado e já estamos há um ano e meio na universidade. Os cursos de capacitação ofertados pela PROGEP dificilmente abordam isso, são cursos mais voltados para os técnicos administrativos, atividades meio, da universidade. Com relação a prática pedagógica, metodologias, a universidade em si não oferta muito isso.

Identifiquei o interesse do entrevistado em adquirir esses conhecimentos, que visam complementar o trabalho a ser desenvolvido como professor. O concurso, no qual participou para ingressar no magistério superior, contemplava alguns cursos de capacitação, mas o principal deles, que seria útil ao trabalho docente não foi ofertado, deixando essa lacuna. O setor responsável pelas capacitações dos servidores da Ufopa, a Pró-reitora de Gestão de Pessoas (PROGEP), segundo o

entrevistado, não ofereceu formações direcionadas aos professores, o foco das ações tem sido sobre as práticas administrativas, que também são importantes para o desenvolvimento dos serviços prestados a comunidade acadêmica. Mas apesar disso, percebe-se que há uma expectativa de que os professores sejam beneficiados com essas formações que abordem os conhecimentos pedagógicos.

Sobre essa ampliação dos conhecimentos acerca de saberes pedagógicos, Libâneo (2008) menciona a profissionalização como sendo uma das responsabilidades do profissional docente, ela se refere aos aspectos que contribuem para a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, portanto, a formação continuada faz parte da construção dessa profissionalização. Ou seja, o aperfeiçoamento e ampliação dos saberes pedagógicos dos professores é uma responsabilidade característica da profissão e ao se voltar para o argumento do entrevistado, percebe-se que a formação continuada que deveria ser ofertada pela instituição, ainda carece de atenção para que seja executada, além de representar um conhecimento necessário, principalmente, para os professores que tiveram suas formações acadêmicas originárias do bacharelado.

Diante disso, ao questionar como o entrevistado tem feito, de maneira autônoma, para adquirir conhecimentos pedagógicos, ele argumentou que *“basicamente, discussão com outros professores, leitura de artigos, teses, dissertações, vídeos e estudo mais aprofundado da matéria que eu vou estar ministrando nas disciplinas”*.

Pude compreender que o entrevistado tem recorrido ao autodidatismo, para aprofundar um pouco mais os seus conhecimentos sobre as práticas pedagógicas. Demonstrou iniciativa em adquirir conhecimentos a partir do diálogo das experiências entre seus pares. A partir da sua vivência em sala de aula, compreende a importância que esses conhecimentos e habilidades possuem, pois o ofício docente, direta ou indiretamente, acaba exigindo tais conhecimentos.

As práticas pedagógicas

Procurei conhecer que tipo de recursos didáticos são utilizados em suas aulas. O entrevistado respondeu que faz uso de “*computador, Datashow, quadro e em disciplinas que eu utilizo o laboratório de informática, uso alguns softwares específicos de engenharia. Há disciplinas que eu levo os alunos para atividade de campo*”.

O participante demonstrou certa variedade na utilização de recursos para auxiliarem no trabalho em sala de aula. Por se tratar de um curso de graduação que envolve ações práticas, ele argumentou que faz uso desse recurso para colaborar com a aprendizagem dos alunos, como visitas em obras de construção civil. Perguntei também que estratégia de ensino tem desenvolvido na sua prática docente, o entrevistado disse que:

(...) Justamente na disciplina de Desenho I, por exemplo, eu tive uma estratégia com os alunos que eu achei bem positiva. Atualmente estamos tendo uma obra da universidade e tem um projeto que ainda vai ser alterado para fins de layout da estrutura das divisões das salas. O que eu fiz com os alunos foi utilizar isso e passar como uma das avaliações, dar essa tarefa para o aluno, como se eu fosse uma empresa que estivesse contratando ele para ser meu engenheiro e fazer meu projeto, isso aliado a monitoria de outros alunos. Isso é importante porque eu oriento alunos que irão orientar outros alunos, e as vezes quebra aquele vínculo apenas entre aluno e docente, porque, às vezes, os alunos têm vergonha de perguntar alguma coisa para o docente, ou, às vezes, se sente meio distante, ou, às vezes, tem algum empecilho. Então tendo um aluno com diálogo entre o professor e um outro aluno, às vezes, facilita, bem como essas metodologias mais práticas para ele não ficar tão distante do teórico e da prática para o conhecimento dele.

A fala do entrevistado demonstrou que ele tem adotado como prática pedagógica ações que promovam o ensino a partir da relação teórico-prática, propondo pequenas situações problema, para que o aluno alcance a solução adequada. Com base nessa resposta, destaco os alunos como recurso de monitoria aos demais alunos nessa disciplina, inicialmente ele evidencia o trabalho

desenvolvido junto aos seus monitores, orientando, ensinando e preparando-os para estabelecerem um contato posterior com os demais alunos, para que assim possam auxiliá-los, intermediando a execução das atividades de aprendizagem.

A resposta também evidenciou que essa aproximação dos monitores com os demais alunos tem um aspecto positivo, porque muda o processo de interação nas relações de ensino. Poderia ser praticado somente entre professor e aluno, mas o entrevistado faz uso da monitoria como recurso para intermediar o trabalho entre o educador e o educando. Além de que alguns alunos podem se sentir mais à vontade para fazer seus questionamentos aos seus pares, os monitores. Ele destacou também que as propostas de trabalho mais pragmáticas são estratégias interessantes por colaborarem com a aprendizagem através da aplicação da teoria em situações reais.

Em seguida, pedi para que descrevesse as suas práticas de avaliação da aprendizagem. O entrevistado respondeu que considera ser uma das partes mais difíceis ao ministrar uma disciplina, fazendo um autoquestionamento sobre o que ele quer do aluno acerca da aprendizagem. Se esforça para fazer com que o aprendizado do discente reflita como ele vai ser como profissional ou pesquisador, se for seguir a carreira acadêmica e cita o seguinte exemplo:

(...) Na disciplina que eu tenho mais experiência, a disciplina de Desenho I, o objetivo dela é que o aluno saia tendo o conhecimento básico de desenho técnico e conseguindo fazer alguns projetos no Autocad, que é o programa que a gente utiliza. Então, a avaliação principal é o aluno no final da disciplina, apresentar uma planta baixa e sabendo explicar quais foram os conceitos que ele adotou para essa execução. Então, eu avalio o aluno com base nos conhecimentos daquela planta, com relação a própria explicação dele, a segurança no conteúdo, a facilidade que teve para fazer aquilo, ou seja, isso é meio subjetivo, às vezes, é difícil. Mas nesse semestre, para mudar, eu vou aplicar uma prova escrita, com questões para eu ter uma avaliação mais objetiva.

Nota-se que o entrevistado possui certa preocupação com o processo avaliativo, considerando ser uma fase complexa do seu trabalho enquanto professor. Este participante parece reconhecer a subjetividade da avaliação mesmo que sinta

alguma dificuldade em avaliar. A sua descrição sobre os procedimentos de avaliação na disciplina de Desenho I evidenciam alguma preocupação com um componente prático relacionado com a apresentação de uma planta e a sua relação com determinados conceitos estudados.

Contudo, acaba por dizer que pretende alterar esta prática introduzindo uma prova escrita que considera mais objetiva. Esta mudança pode indicar que o professor está a ser contaminado pela ideia de que os testes escritos introduzem objetividade nas práticas de avaliação. Existe, muitas vezes, erradamente, a ideia de que uma disciplina que é avaliada por trabalhos é de menor importância do que uma disciplina que recorre às provas escritas, que nem sempre são adequadas.

Demonstrou ter atenção em relação a formação académica dos alunos sobre o que está sendo aprendido, visando perspectivas futuras para as suas atuações, sejam elas como engenheiros ou em carreira académica. A partir do exemplo apresentado, percebe-se que além da execução da atividade através de *software* específico, o entrevistado explora outros aspectos de aprendizagem. Nesse caso, solicitando que sejam expostos verbalmente, o que é particularmente importante, na medida em que solicita aos alunos uma justificativa dos procedimentos técnicos adotados nessa execução.

Dificuldades sentidas

Um dos objetivos deste estudo é conhecer e compreender que dificuldades sentem os professores envolvidos no exercício da docência. O entrevistado não teve dificuldade em enunciar os problemas com que habitualmente se depara:

(...) a falta de experiência em sala de aula, falta de interesse dos alunos, às vezes, algumas vezes falta de domínio em alguma disciplina, por conta de estar iniciando com o curso a gente pode pegar uma disciplina que não seja da nossa área e falta de estrutura física também, às vezes.

Esta resposta evidencia dois tipos de dificuldades distintas. Em primeiro lugar, no que se refere aos discentes, ele sente a falta de interesse dos seus alunos como uma dificuldade, pois quando não há empenho por parte dos discentes isso repercute negativamente no processo de ensino e de aprendizagem. Um outro problema advém certamente do número reduzido de professores que lecionam neste curso da Universidade, o que obriga que cada docente seja obrigado a lecionar um grande número de disciplinas e não se torne um especialista numa área como é suposto no ensino superior.

O professor referiu que tem de assumir disciplinas que não pertencem a sua área de atuação e de pesquisa. O bacharelado em Engenharia Civil, é um curso de graduação novo na instituição e o único curso ofertado no Campus Itaituba. Logo, a equipe de professores ainda está sendo composta, ou seja, a quantidade de docentes ainda é insuficiente para suprir a demanda de todas as disciplinas já ofertadas.

Devido a esse fato, os docentes precisam entrar em consenso para dividir as disciplinas que seriam ministradas por outros professores que ainda não pertencem ao quadro docente da Ufopa. Dessa forma, é exigido aos professores que estão em efetivo exercício a responsabilidade de assumirem outras disciplinas, o que os obriga a um esforço para revisarem conteúdos que fogem à sua área de interesse e de pesquisa dentro da formação em engenharia, pois as áreas de afinidades profissionais são muitas vezes distintas.

O entrevistado aponta a estrutura física também como uma das dificuldades. Como pesquisador, percebi que esse é um aspecto que precisa ser melhorado, no entanto, está em fase de consolidação. O Campus Itaituba está funcionando em um prédio alugado e que não foi projetado para ser uma instituição de ensino. Sofreu, inicialmente, algumas adaptações para que a universidade pudesse se instalar e cumprir sua missão, que é de produzir e socializar conhecimentos na Amazônia, por intermédio da formação acadêmica. Em suma, o edifício onde funciona atualmente o curso de Engenharia Civil está longe de ser um espaço adequado. Seus equipamentos de laboratório ainda são insuficientes para a realização de aulas práticas, ensaios e pesquisas, influenciados principalmente pelo problema de espaço físico.

Estratégias para ultrapassar as dificuldades

É igualmente importante conhecer as estratégias que os professores desenvolvem para ultrapassar as dificuldades que enfrentam nas várias atividades envolvidas na sua carreira. Este professor começou por destacar as dificuldades relacionadas com a falta de interesse e motivação dos seus alunos: “*em relação ao desempenho dos alunos e interesse deles, tentar trazer o aluno mais para perto da universidade, por meio de políticas pedagógicas, atividades de interação extraclasse*”. Com essa argumentação, pude perceber que o entrevistado vê que a atividade fora do ambiente de sala de aula pode estimular o interesse dos discentes, incentivando a sua participação diante das propostas pedagógicas desenvolvidas na graduação.

Outra dificuldade mencionada foi sobre a falta de conhecimentos pedagógicos, em que afirmou “*em relação ao domínio da docência, a metodologia, treinamentos talvez, um curso de introdução à docência, práticas pedagógicas*”.

Esse discurso demonstra que o professor entende que os conhecimentos pedagógicos são essenciais para esse ofício, pois as habilidades que a profissão exige não são exploradas em sua formação inicial, como didática, métodos diferenciados de aprendizagem e outros. Portanto, adentrar em uma área de atuação sem deter, pelo menos, os conhecimentos mínimos necessários, naturalmente se torna um grande desafio.

Outro aspecto relacionado às dificuldades, envolveu a formação continuada do professor e espaço físico: “*em relação ao conteúdo das disciplinas, mais tempo e cursos para estudar e se aprofundar no conteúdo. Em relação a infraestrutura, investimento em infraestrutura física*”.

Relacionado à docência, ele acredita na formação continuada como recurso para auxiliar o professor a superar algumas dificuldades. Demonstrou objetividade ao dizer que sobre a infraestrutura física deve haver investimento, pois ela se caracteriza como um importante requisito para o funcionamento dos cursos de graduação.

Acerca dessa infraestrutura, periodicamente todas as instituições de ensino superior do Brasil passam por avaliação, objetivando a qualidade no serviço educacional oferecido. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), através do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, apresenta três categorias de análise e entre elas, há uma específica que trata sobre a infraestrutura (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b).

Portanto, o entrevistado ao apontar que deve haver investimento no espaço físico, está em concordância com os instrumentos avaliativos vinculados ao Ministério da Educação para as instituições de ensino superior. Essa entidade faz o trabalho de acompanhamento *in loco* nas instituições e elas precisam atender, pelo menos, as exigências mínimas para que o seu funcionamento não seja comprometido. Logo, devem haver condições adequadas para que a educação superior consiga desenvolver suas atividades com eficiência e entre elas há um destaque para as condições físicas, que envolvem espaço de trabalho, laboratórios, acessibilidade e outros.

4.2 O Professor Bacharel (PB) 2

A formação e experiência profissional

Este docente é do gênero masculino, possui trinta e quatro anos de idade, com formação de Bacharelado em Física, Mestrado e Doutorado em Física. Todas essas formações acadêmicas ocorreram na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Identifiquei que esse professor também não realizou o curso de Pós-graduação Lato Sensu. Avançou para a Pós-graduação Stricto Sensu e obteve ambas as titulações de Mestre e Doutor. A formação acadêmica do entrevistado está de acordo com o que é estabelecido por Brasil (1996) na Lei de Diretrizes e Bases, no tocante a Educação Superior, acerca da exigência de formação para professores do magistério superior, que deve ser composto de um terço de mestres e doutores.

O professor salientou que a influência para seguir na sua formação acadêmica em Física se originou no período em que cursou o ensino médio no Instituto Federal do Espírito Santo, que era e ainda é uma referência de ensino, sobretudo na área de ciências exatas. Comentou que na época em que estudou nessa instituição, era uma escola muito exigente nas ciências exatas, possuía uma ótima equipe de professores em diferentes áreas e afirmou “*ali que despertaram a minha curiosidade e o gosto por matemática e física*”.

Percebi que a inspiração do entrevistado em desenvolver o interesse pelas ciências exatas foi instigada na educação básica, por ter tido acesso durante o ensino médio a bons professores dessa área e por pertencer a uma instituição que se destacava no ensino voltado para esse âmbito de conhecimento. Logo, a afinidade que o entrevistado possuía contribuiu para seguir em seus estudos com o propósito de aperfeiçoar as habilidades em cálculos, e não mudar de ideia para seguir em outra área profissional antagônica às ciências exatas.

Procurei conhecer sua trajetória e experiências profissionais. O entrevistado argumentou “*eu tive contrato de professor substituto, no Instituto Federal do Espírito Santo, para atuar nos cursos de ensino médio-técnico e nunca trabalhei em outra área*”.

A partir dessa resposta, percebi que o início da docência não ocorreu na Universidade Federal do Oeste do Pará, seu atual local de trabalho, e não realizou qualquer outra atividade laboral, além da docência. Afirmou ter experiência profissional anterior como professor, no entanto, essa atuação não ocorreu por muitos anos, pois o cargo de professor substituto é um cargo de caráter temporário, regido por edital específico e que determina o período de contrato.

De acordo com Brasil (1993) no Art. 4º, parágrafo único, da Lei Nº 8.745/93, com redação dada por Brasil (2011), por meio da Lei Nº 12.425/2011, menciona que as contratações de professores substitutos são por tempo determinado e serão realizadas pelo prazo de um ano, podendo ser prorrogada na condição de não exceder dois anos. Dessa maneira, ocorre uma interrupção na experiência profissional do professor que atua nesse tipo de cargo, em virtude de ser por um

período limitado. Após o seu término, o professor reinicia a sua busca por novas oportunidades de trabalho.

A experiência do entrevistado não ocorreu no mesmo nível de ensino no qual ele desenvolve seu trabalho atualmente, o ensino superior. Aconteceu em cursos técnicos de nível médio, mas essa experiência forneceu subsídios para o seu amadurecimento profissional e que conseqüentemente contribuiu para as suas atuações posteriores como docente. De modo a superar a fase inicial a qual, principalmente, o professor iniciante sente insegurança sobre o que fazer em sala ou como iniciar a aula.

A entrada na profissão docente

Busquei conhecer como foi o ingresso na docência, objetivando perceber como e porque ocorreu. Indaguei este participante sobre desde quando exerce a função docente e como ocorreu a sua entrada na docência da Universidade Federal do Oeste do Pará. Procurei saber também, se para além da atividade docente, exerce outras atividades profissionais.

O PB 2 iniciou sua atividade docente na Ufopa em 2017 e não desenvolve outras atividades profissionais além da docência. Sobre o ingresso nessa carreira, destacou que foi através de *“concurso público para professor efetivo, as etapas da seleção foram prova escrita, didática, títulos e projeto de atuação profissional. Na escrita e didática, fases eliminatórias. Títulos e projeto de atuação somente classificatória. Mas tem um detalhe importante sobre o trabalho como professor, é que eu já tinha interesse pela docência”*.

Foi possível identificar que o entrevistado possui poucos anos de efetivo exercício na Ufopa, entretanto, apresenta experiência anterior como docente. Não desenvolve outra atividade profissional, atua exclusivamente na docência. Foi possível identificar que ele já almejava a profissão de professor. Para ingressar na instituição, como se tratou de um concurso para selecionar um professor para a carreira efetiva do magistério superior, foi regido por edital específico. Segundo

Brasil (2012), por intermédio da Lei Nº 12.772, no Art. 8º, cita que o ingresso na Carreira de Magistério Superior se efetivará mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. Ainda na carreira efetiva, após cumprir o estágio probatório o servidor é considerado estável.

Percebe-se que a ausência da formação em Pós-graduação Lato Sensu não comprometeu a sua entrada na instituição, pois ele possuía um alto grau de formação acadêmica, o doutorado. Algo a ser destacado é que no concurso, o edital contemplou prova didática para os professores bacharéis e esse não é um conhecimento que se adquire no decorrer desse tipo de formação. Para o entrevistado, como já havia tido uma experiência anterior atuando em sala de aula no ensino médio, não foi uma ação inédita ou totalmente desconhecida para si.

Procurei também saber que requisitos e conhecimentos lhe foram exigidos para exercer as funções docentes. O participante comentou que:

(...) mais os conhecimentos da área específica. Nessa história de desvalorização do bacharelado, o que você vê hoje na física, a pessoa faz a licenciatura, mas por questão de vocação. Quem quer mesmo fazer física, faz a licenciatura em física para poder ter um emprego, mestrado e doutorado, e faz em física mesmo. Eu sempre tive essa visão, a licenciatura é como se tivesse a preferência, como se fosse o natural da coisa, na licenciatura o natural é ir para a área de educação e quem vai para a área específica deveria ter vindo do bacharelado. Mas como a graduação de bacharel não te dá mais emprego, ninguém vai fazer.

Percebi que foram exigidos os conhecimentos específicos da sua formação para exercer a docência. Ele fez uma ponderação acerca da depreciação associada ao bacharelado em Física, retratando que entre as formações de licenciatura e bacharelado nessa área há a preferência em optar pela licenciatura, por oferecer mais oportunidades de colocação no mercado de trabalho.

Mediante essa desvalorização do bacharelado, pude perceber também que, na visão do entrevistado, quem quer seguir profissionalmente na área da Física pura, tende a fazer a licenciatura e depois segue para Pós-graduação em Física. Em contrapartida, o natural dos licenciados, que almejam à docência de fato, seria

seguir para a pós-graduação em Educação e até mesmo em Ensino. Já os bacharéis que deveriam ocupar a pós-graduação na área específica, a Física, ou seja, mesmo querendo ser bacharel, por questões de atuação profissional remunerada, há a tendência em adquirir a formação inicial em licenciatura, conforme mencionado pelo professor entrevistado.

A visão sobre a profissão docente e o papel do professor

Um dos aspectos que merece particular atenção nesta pesquisa é a percepção do participante acerca da sua profissão e a forma como encara a sua atuação como professor. Procurei saber que conhecimentos considera necessários para desempenhar as funções docentes.

Segundo o PB 2, são os "*Conhecimentos da área*". Com essa afirmação, percebo que há o entendimento de que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são importantes para desenvolver o seu trabalho na docência. Este professor irá ensinar e colaborar na construção da formação de futuros profissionais. Destaco também, que na resposta do entrevistado não foram mencionados aspectos relacionados aos conhecimentos pedagógicos para o trabalho docente, somente o domínio dos conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação inicial.

Acerca dos conhecimentos que os professores precisam deter, Junges e Behrens (2015) comentam que ser docente é ir além dos conhecimentos adquiridos no decorrer da sua formação inicial, se faz necessário conhecer os aspectos pedagógicos e agregar os conhecimentos adquiridos a partir de suas experiências. Ou seja, os conhecimentos teóricos não devem ficar isolados, o professor deve ter iniciativa em ir além e associar os saberes pedagógicos para colaborar com sua própria prática profissional na docência.

Procurei saber como os conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação inicial contribuem para o seu trabalho docente. O entrevistado respondeu que:

(...) nada impede que o bacharel seja um bom professor, eu acho que foi criada uma distorção com a valorização das licenciaturas. Foi criado uma desvalorização do profissional bacharel, porque imagina um bacharelado principalmente em humanas, não é uma coisa que muitas pessoas vão procurar hoje, porque em termos de emprego vai acabar dando aula e sem licenciatura você não dá aula. Isso é uma dificuldade que eu enfrentei e é um arrependimento de eu não ter terminado a licenciatura, porque na minha época não fazia muita diferença, com o bacharelado você conseguia dar aula.

Pude perceber que mesmo possuindo formação em bacharelado, nada impede que esse profissional tenha um bom desempenho na docência. Ser bacharel não é sinônimo de ser um péssimo professor, apesar da existência das licenciaturas voltadas para essa profissão. Acabou ocorrendo uma deturpação acerca do professor bacharel, com incertezas sobre o seu rendimento na ação de ensinar. O entrevistado entende que deter formação em licenciatura não é condição exclusiva para desenvolver um bom trabalho na docência.

Os conhecimentos pedagógicos

Procurei saber se o PB 2 considera importante ter conhecimentos pedagógicos para ingressar na docência. O entrevistado argumentou “*considero importante com certeza, aí entra uma questão. Estar atualizado é uma questão pedagógica? O professor tem que estar atualizado!*”.

Pude compreender que ele acredita ser importante deter os saberes pedagógicos e levanta uma indagação sobre o professor estar atualizado, porque para exercer a profissão docente, é preciso que haja uma preparação preliminar, para rever os conteúdos, reunir material atualizado e outros. Ou seja, o entrevistado acredita ser uma responsabilidade do professor e não apenas um dos fundamentos pedagógicos para o trabalho docente.

Busquei saber se a universidade oferece capacitação acerca de conhecimentos pedagógicos para os docentes. O entrevistado respondeu “*não,*

inclusive isso está em edital e não foi ofertado, mas estava lá no nosso edital que tinha que ter o curso de introdução ao serviço público, que teve, e um de introdução ao magistério superior, alguma coisa assim, que não teve”.

Percebi que há a intenção da instituição em realizar capacitações aos docentes, inclusive tanto para os conhecimentos prévios que envolvem o serviço público de modo geral, quanto para o trabalho docente. Diante do fato de não ter ocorrido o curso de capacitação com abordagem mais específica à docência, acaba criando expectativas, principalmente para os professores bacharéis, com experiência ou não. A oferta da capacitação desperta o anseio em poder aprender mais sobre as questões que envolvem o trabalho do professor.

Sobre os aspectos relacionados com a sua própria capacitação, procurei saber sobre o que tem feito, de maneira autônoma, para adquirir os conhecimentos pedagógicos necessários às funções docentes. O entrevistado respondeu:

(...) eu leio muito, mais antenado no que o pessoal faz em outros lugares, mas apesar de que não adianta tentar adaptar diretamente, mas a gente poderia estar procurando saber o que outros professores aqui da região fazem, está aí outra dificuldade, que eu até suscitei em outros lugares também, eu não conheço, a gente não conhece a região.

Pude perceber que o entrevistado tem recorrido ao autodidatismo acerca desses conhecimentos. Tem tentado verificar o que tem sido feito em outros locais, e nesse contexto, também destacou a possibilidade de conhecer principalmente a própria região, para que fosse possível se basear em outras práticas. A dificuldade que há em conhecer essas práticas locais desenvolvidas é acentuada pelas formas de acesso, que em sua maioria ocorre por transporte fluvial. O que dificulta também é quando o professor vem de outra região do país para trabalhar na Amazônia, pois a realidade local é muito distinta das demais regiões do Brasil, as limitações de acesso dificultam até mesmo uma maior aproximação dos campi com a sede da Ufopa, que se localiza na cidade de Santarém.

As práticas pedagógicas

Procurei conhecer que tipo de recursos didáticos são utilizados em suas aulas. O participante explicou que no semestre anterior fez uso do Power Point e Datashow na maioria das aulas. No primeiro semestre ele havia feito o contrário, utilizou somente o quadro, alguns alunos reclamaram e ele percebeu que outros professores faziam a utilização do Datashow. Então resolveu adotar em suas aulas e complementou dizendo: *“em cima da reflexão que antigamente todas as matérias bases de física e cálculo eram 90 horas, hoje você pega os currículos e está tudo 60 horas com o mesmo conteúdo, aí eu fiquei pensando, será que não tem a ver? Porque quando eu dou aula no Datashow vai muito mais rápido”*.

Pude perceber que, a priori, o entrevistado fazia uso do recurso tradicional, o quadro branco, e através da manifestação negativa dos alunos acerca da aula dessa disciplina, percebeu que não estava sendo muito bem aceito pelos alunos. Portanto, passou a planejar a execução de suas atividades em sala de aula com o auxílio de recursos tecnológicos, já que havia percebido que outros docentes utilizavam. Logo, o professor deve manter a atenção sobre a sua própria prática e conseguir repensar as ações e planejamentos, adaptar quando necessário para que diante de situações problema seja possível realizar as mudanças necessárias e assim não comprometer as relações de ensino e de aprendizagem.

Também ficou evidenciado que a mudança na carga horária das disciplinas que se apresentam como apoio à Física e ao Cálculo pode ter causado influência. Com a redução de carga horária e permanência da mesma quantidade de conteúdo no currículo, conduz o professor a acelerar a abordagem do conteúdo para conseguir concluir o que foi planejado, repercutindo assim na qualidade do que está sendo ensinado. No entanto, reconheceu que com o uso do recurso tecnológico foi possível avançar com mais rapidez na abordagem do conteúdo.

No momento da interação com o entrevistado, como se tratava de uma entrevista semiestruturada, surgiu mais um questionamento, busquei saber se ele fazia uso de apostilas em suas aulas. Afirmou que não, argumentando que esses conteúdos são tão usados que são muito fáceis de baixar da internet. Como uma

maneira de facilitar para os alunos, o entrevistado também informava que livro iria ser usado para elaborar os exercícios. Em contrapartida, para quem não tinha acesso à internet, o entrevistado possuía os arquivos salvos em seu computador e disponibilizava aos interessados, salvando em seus pen-drives.

Foi possível identificar que o entrevistado não trabalha com apostilas em sua disciplina, porque os livros da sua área são facilmente localizados e disponíveis para download na internet. Por haver dificuldades dos alunos com relação a Física, ele antecipa aos discentes que livro vai utilizar nas atividades.

Mas diante dessa facilidade de localizar essas publicações na internet, envolve outra questão, se todos os alunos teriam acesso à internet e ao computador. Aos que não têm esse acesso em suas residências, a Ufopa dispõe de uma rede de internet disponível a todos gratuitamente e alguns computadores para acesso, os quais, principalmente, os alunos que não possuem esses recursos em casa têm a oportunidade de usufruir na própria universidade.

O Professor após realizar algumas aulas utilizando os recursos tecnológicos, resolveu verificar junto aos alunos se eles preferiram a aula com uso do Power Point ou no quadro, obteve a resposta: *“não, agora professor a gente prefere no quadro, porque vai mais devagar, dá para explicar, porque, às vezes, é muito rápido”*.

Percebi que posteriormente os alunos voltaram atrás sobre o descontentamento acerca do uso do quadro, pois nesse método tradicional eles argumentaram que conseguiam aprender um pouco melhor a partir das explicações, uma vez que eles apresentavam grandes dificuldades no estudo da Física. Em contrapartida, a abordagem do conteúdo um pouco mais acelerada dificultava ainda mais a aprendizagem.

Outro aspecto que procurei conhecer foi sobre as práticas de avaliação da aprendizagem, então solicitei que o participante descrevesse. O entrevistado comentou que estava sendo conservador, estava elaborando a prova que denominou do tipo “clássica”, no entanto, tentando facilitar ao máximo, chegando até a informar qual o exercício iria cair na prova, mesmo assim o resultado era ruim. Disse ainda:

(...) sinto falta de com quem dialogar sobre essa situação, porque no IF a gente tinha pedagogo, tinham outros professores da mesma área. Tudo o que a gente faz é para encaminhar o aluno, aqui, no caso, encaminhar para as disciplinas de cálculo da engenharia. No momento, o suporte que eu estou tendo é de um professor (Engenheiro Civil), ele está me corroborando dizendo que “é isso aí mesmo, porque eu preciso que o aluno tenha essa habilidade para chegar na minha disciplina”, só que com o resultado eu não estou satisfeito, é preciso ser feita alguma coisa para mudar, o quê eu não sei... No ensino superior na parte de física básica, aqui a gente não tem porque não temos estrutura, mas é normal ter a disciplina física experimental e ela é separada. Então se você quer trabalhar com práticas, você tem outra disciplina para fazer especificamente isso. Então, eu vejo que se eu fosse colocar coisas práticas aqui eu ia fazer o contrário do que eu quero, o aluno vai ver aquilo como “eu vou passar, não vou aprender e não vou fazer exercícios”.

Pude perceber que ele adota a prova tradicional para avaliar a aprendizagem, ainda fornece dicas aos alunos acerca do conteúdo e mesmo assim o rendimento não se enquadra dentro do esperado. Como o campus Itaituba dispõe de poucos servidores, ele sente falta do apoio de uma equipe de profissionais que possam prestar auxílio pedagógico diante de situações que possam ocorrer, como por exemplo, o baixo rendimento em Física.

Ele tem tido o auxílio de um professor da área de Engenharia Civil, com quem tem estabelecido diálogos sobre os aspectos relacionados ao trabalho em sala de aula. Esse professor tem incentivado a manter o seu método de trabalho, exigindo dos alunos os conhecimentos em Física, pois ao chegarem em sua disciplina, os alunos precisarão pôr em prática essa competência. Como não há satisfação do entrevistado acerca da aprendizagem, ele não sabe o que fazer para superar esse problema.

O entrevistado não adota métodos experimentais, porque considera que isso poderia despertar no aluno o comodismo, a sensação de que não haveria importância em estudar os cálculos da Física, que as atividades práticas iriam ser suficientes para obter a aprovação na disciplina. Além da prática, o aluno necessita ter a competência em realizar os cálculos, pois acaba sendo uma das exigências na graduação em Engenharia Civil. Posteriormente, esses alunos serão exigidos

quando estiverem atuando como profissionais, ao assumirem as obras de construção civil de pequeno ou grande porte.

Procurei descobrir também que estratégias de ensino tem desenvolvido na sua prática docente. O entrevistado comentou que:

(...) é sempre desmotivante para os alunos, eles sempre veem Física como coisa muito difícil e vindo ainda da cultura do ensino médio né, que (abre aspas) “não serve para nada”. É tanta fórmula, conceito que ele não vê a aplicação daquilo, então aqui eu tento já falar “olha, lá em engenharia civil é assim, assim, assim...”, eu já tento direcionar, inclusive em termos de avaliação... “olha, eu vou cobrar aquilo que vocês vão usar mais mesmo”, os próprios currículos hoje em dia já são feitos assim, então é realçar e trabalhar mais com os conteúdos que se aproximam da aplicação, mesmo que eles não vão usar, porque física realmente é muito ampla.

Compreendi que o entrevistado demonstra preocupação pelo fato dos alunos encararem a Física como uma disciplina difícil e que esse problema vem sendo sustentado desde a educação básica. No ensino médio ocorre o acúmulo de conteúdos de maneira aleatória, mas que no ensino de graduação o entrevistado tenta demonstrar em que condições ou em que parte da Engenharia Civil determinados conhecimentos da Física serão aplicados, pois ele mantém atenção em explorar os conhecimentos que de fato serão úteis aos alunos.

Dificuldades sentidas

Um dos objetivos deste estudo é conhecer e compreender que dificuldades sentem os professores bacharéis envolvidos no exercício da docência. O entrevistado não teve dificuldade em enunciar os problemas com que habitualmente se depara.

Observou que as dificuldades que está tendo na Ufopa são as mesmas da antiga instituição de trabalho, o Instituto Federal do Espírito Santo. Ele vem de um

perfil de bacharel, formado em uma capital, onde a disciplina de Física sempre apresentou dificuldades no processo de aprendizagem:

(...) a gente vem de uma cultura em que essa dificuldade era imposta desde o ensino médio. No caso, eu estudei no próprio Instituto Federal, então desde ali já tinham reprovações, dificuldades, nota baixa. Hoje, você vê com o processo de interiorização, entra as dificuldades que os alunos têm e como lidar com isso? Antes a solução, aí eu falo de elitismo mesmo, existia o vestibular e ali você afunilava quem estudava mais era aprovado, aí agora eu democratizo mas não lidei com a situação da dificuldade. Se você ver em outros países nem existe a física no ensino médio, já no Brasil é obrigatório, aí não se dá conta porque há muitas dificuldades no português e na matemática, esse diagnóstico eu sempre fiz. Para entender física eu preciso de no mínimo duas habilidades, na matemática e no português, então se já tiver falha ali eu não vou conseguir ensinar tudo. Envolve a capacidade de leitura, dos textos, dos enunciados. O próprio Enem trabalha muito com os enunciados enormes e depois daqui tem que fazer uma continha.

Essa resposta evidencia que ele reconhece que, de modo geral, as dificuldades na aprendizagem em Física são recorrentes desde o ensino médio e atualmente, ao atuar no ensino superior, se depara com uma realidade não muito diferente. O acesso ao ensino superior há anos atrás era um pouco mais complexo, porque os processos seletivos de fato selecionavam os alunos que possuíam o maior domínio acerca dos conhecimentos das disciplinas. Justifica ainda, que o ensino de Física se torna ainda mais dificultoso, porque acaba exigindo habilidades de outras disciplinas, pois no estudo da Física é necessário que o aluno consiga interpretar e calcular corretamente. Sobre essas dificuldades sentidas, o entrevistado exemplificou:

(...) uma vez, no instituo federal, em uma conversa informal, uma professora da área de educação disse “vocês são muito conteudistas, vocês das exatas”. Conteúdo para nós é aquilo, assunto ‘tal’, livro ‘tal’, exercício e prova. Na área de educação já se vê as coisas de outras formas, trabalhos, atividades práticas. Isso para o ensino médio é ótimo, inclusive eu gostava de trabalhar no Instituto federal porque você explora essas outras maneiras. Mas no ensino superior eu preciso que o aluno saiba fazer as contas, os exercícios, porque quando chegar nas disciplinas

específicas da engenharia é isso que vai contar, se ele aprendeu mesmo. Aí, a gente fica muito decepcionado, porque se você vê o conteúdo que eu ministro, é o mesmo do ensino médio, eu até faço questão que a parte que viria a mais do ensino superior eu até deixo de lado, você vê que o desempenho é muito ruim, quer dizer, desde lá eles não aprenderam e a gente tenta ensinar de novo aqui, também não consegue, aí se torna uma bola de neve.

O entrevistado demonstra o seu posicionamento sobre a maneira de abordar os conteúdos em Física. Na educação básica é possível explorar uma variedade de práticas pedagógicas, que inclusive afirmou que gostou de atuar nesse nível de ensino devido a esses recursos, pois no ensino superior não é o mais adequado, segundo o entrevistado. Ele entende que o aluno precisa aprender a efetuar as contas porque elas servirão de base nas disciplinas específicas do curso de Engenharia Civil.

Há uma certa frustração, porque o conteúdo explorado por ele é equivalente ao ensino médio, deixando de lado o que seria de fato do ensino superior, mas mesmo assim, o mal desempenho persiste. Então surge um grande desafio para o professor do ensino superior em ter que retornar aos conteúdos que já deveriam ter sido aprendidos no ensino médio, para tentar ensinar novamente, às vezes, sem sucesso e assim o problema segue se agravando.

Estratégias para ultrapassar as dificuldades

É importante conhecer as estratégias que os professores desenvolvem para ultrapassar as dificuldades que enfrentam nas atividades relacionadas a sua carreira. O entrevistado iniciou destacando a importância de o aluno aprender as noções de Física no ensino médio. Como o participante trabalhou em uma instituição de ensino, já comentou nas reuniões do conselho universitário do campus, que talvez a proposta institucional da Ufopa pudesse ser melhor desenvolvida pela instituição que trabalhou anteriormente, porque eles têm uma equipe integrada, com

psicólogo, assistente social, aí se estabelecem os diálogos e todos se reúnem com o professor almejando a solução do problema. O entrevistado declarou:

(...) eu ficava emocionado nas reuniões pedagógicas, porque reunia vinte pessoas para discutir os alunos um por um. Aqui está o contrário, pouquíssima gente, não temos formação na área para aprofundar uma discussão dessa, a gente fica aqui especulando, eu acho isso, eu acho aquilo, mas não tem uma pessoa mesmo para dar soluções.

Percebi que na experiência anterior do entrevistado, havia uma equipe multiprofissional voltada para a resolução de problemas, inclusive os pedagógicos. Ele sente falta desse suporte na atual instituição onde atua. Por não haver uma equipe tecnicamente qualificada igual a sua instituição anterior, as situações são resolvidas pelo que se considera ser o mais viável, pelo bom senso.

Com o desenvolvimento desse diálogo, surgiu mais uma indagação, procurei saber se haveria alguma maneira de, pelo menos, amenizar as dificuldades dos alunos com relação a Física. Comentou que planejou fazer um experimento com uma turma de reoferta de componente curricular. Iria aplicar o método da sala de aula invertida e ressaltou “*não tem mais aula*”, o trabalho seria de tirar as dúvidas e discutir.

A partir disso, fez um questionamento “*mas aí, funciona isso no Brasil?*”. Argumentou que nesse método de ensino, “*o aluno tem que estudar em casa, na verdade não é que não tenha aula, é porque o aluno já está fazendo aula em sua residência e só vai tirar as dúvidas posteriormente*”. O entrevistado volta a questionar “*funciona na nossa realidade?*”, ele mesmo não tem a resposta e se prontifica a experimentar essa estratégia de ensino. Pude perceber que para tentar amenizar as dificuldades em Física, ele tentou executar uma estratégia, metodologias ativas, mesmo sem ter certeza de que iria dar certo, mas estava decidido a tentar.

Sobre o que pode ser feito para ajudar a ultrapassar essas dificuldades, o entrevistado declarou:

(...) outra coisa, o tal dos projetos que é ótimo das licenciaturas, que funciona no ensino médio por exemplo, maravilha, é o ensino baseado em projetos, você faz o projeto. Vou montar uma exposição... um clássico projeto de ciências, você dá um tema e o aluno tem que se virar para montar um experimento daquilo, então ele aprende, faz uma prática, tem que pesquisar, mas aí quando vamos ver, ele aprendeu a fazer a contas? Porque tem esse lado ruim, o que eu percebi no Instituto Federal era isso, eu nunca vou esquecer dessa frase do aluno “professor, passa trabalho porque na prova a gente tira zero”. Aí você fica na encruzilhada, porque se eu passar trabalho eles não fazem exercício e não vão desenvolver a habilidade que é preciso.

É possível perceber que o entrevistado menciona outra metodologia ativa, que pode ser que apresente eficiência para execução na educação básica, mas nem sempre possui a mesma eficiência de execução no ensino superior. Posteriormente, surge um autoquestionamento se os discentes conseguiram aprender os cálculos da Física, pois o entrevistado entende que, nesse caso, o uso dessas estratégias de ensino também carrega um lado negativo. Pode repercutir em tornar o aluno mal-acostumado com atividades que exigem participação coletiva, levando-os a preferirem o trabalho de pesquisa em grupo ao invés da prova escrita, por exigir o conhecimento individual.

Com isso, o trabalho do professor fica em uma situação complexa, porque ele considera que ao propor trabalhos grupais no ensino superior, os alunos não irão estudar para aprender os cálculos e muito menos desenvolver a competência necessária acerca do estudo da Física. Ou seja, especificamente nessa disciplina que proporcionará conhecimentos essenciais na formação dos futuros engenheiros, ficou evidenciado pelo entrevistado que o uso de metodologias ativas, que envolvem participações coletivas, não são as mais adequadas para trabalhar nesse componente curricular do curso de Bacharelado em Engenharia Civil.

4.3 O Professor Bacharel (PB) 3

A formação e experiência profissional

Inicialmente procurei identificar o gênero, idade e formação acadêmica, do terceiro professor entrevistado. Ele é do gênero masculino, possui trinta e um anos de idade, e formação acadêmica em Bacharelado em Engenharia Civil. Seu curso de graduação teve duração de cinco anos e foi realizado de maneira presencial, pois atualmente existe a oferta desse curso na modalidade de educação a distância no Brasil. Possui Especialização em estruturas de concretos e fundações – área de conhecimento Engenharia. Cursa o Mestrado Acadêmico em Engenharia Civil com ênfase em estruturas e construção civil, realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA). Acerca do andamento no Mestrado, já passou pela banca de qualificação e entregou a versão final da dissertação, aguardando somente a defesa.

Percebi que o entrevistado, após concluir a graduação, cursou a Pós-graduação Lato Sensu e, em seguida, ingressou no programa de mestrado. As suas formações acadêmicas ocorreram em instituições distintas. Com a expansão das modalidades de ensino, ele deixou claro que realizou a sua formação inicial presencialmente e está em fase de conclusão do Mestrado.

Identifiquei que é possível ingressar no magistério superior com a titulação de Especialista e até mesmo detendo somente a graduação, pois conforme Brasil (2012), por meio da Lei Nº 12.772, que trata sobre a Carreira do Magistério Superior Federal, em seu Art. 3º, destaca que a instituição pública de ensino poderá dispensar a exigência do título de doutor em edital de concurso, fazendo a substituição pelo título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando for relacionado ao provimento em uma localidade com falta de profissionais detentores do título de doutor. Ou seja, possuir formação a nível de doutorado é a formação ideal para o docente do magistério superior. O entrevistado, mesmo não sendo doutor e nem Mestre, está em concordância com essa legislação do magistério superior, no que diz respeito a tomar posse com a titulação de especialista.

Procurei identificar o percurso profissional do participante, buscando conhecer as várias experiências profissionais. O entrevistado revelou que possuía experiência anterior como engenheiro civil e como docente. Atuou profissionalmente como engenheiro na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), como uma espécie de gestão de obras, realizava a fiscalização nessas obras. Teve

contato com outra experiência profissional, quando foi militar durante oito anos. Dessa maneira, ele já tinha noção sobre como lidar com as pessoas, pois coordenou equipes no exército brasileiro nos trabalhos de campo.

Percebi que a experiência prévia como engenheiro serviu para o amadurecimento profissional, principalmente acerca das relações humanas, além da oportunidade de vivenciar na prática os aspectos relacionados a engenharia civil. Posteriormente, trabalhou como professor tutor presencial no curso de graduação em Engenharia Civil, na modalidade de educação a distância em uma instituição privada de ensino superior, exercendo essa função durante um ano.

Pude compreender que o entrevistado teve experiência anterior na docência, mesmo não sendo por um período muito longo, ou seja, a Ufopa não foi seu primeiro trabalho exercendo essa função. No entanto, ocorreu em uma modalidade de ensino diferente ao qual está lecionando atualmente, pois o curso de graduação na Ufopa é ofertado de maneira presencial.

No decorrer do diálogo, procurei saber se a prática profissional como professor tutor era somente tirando dúvidas ou era assumindo integralmente o conteúdo das disciplinas. O entrevistado comentou:

(...) eram das duas formas, porque como eram disciplinas na categoria EAD, parte da aula era via satélite. Um professor que dá aula para o Brasil inteiro, parte da aula seria ele apresentando o conteúdo, no decorrer dessa aula tinham intervalos que era o momento de os alunos tirarem as dúvidas. Aí tiravam a dúvida com o tutor da sala de aula, que no caso era eu, mas tinha certa parte da aula, próximo ao final, com cerca de 60 % aula por videoconferência, já passava os outros 40% comigo na sala de aula, com resolução de exercícios, tirando dúvidas. Sendo que já teriam atividades pré-definidas pelo sistema da instituição, então essas atividades deveriam ser resolvidas na sala de aula junto com professor presencial, então era dessa forma o contato com os alunos.

Com base nessa resposta, percebi que o entrevistado, em alguns momentos, assumia o papel de professor mediador na ocasião em que ocorriam as aulas virtuais simultâneas para todo o país, tirando dúvidas dos alunos. Em outros momentos, ele assumia de fato o comando da aula e realizava o que já estava

previamente planejado pelo sistema de ensino da instituição. Sendo assim, havia a necessidade, enquanto professor, em manter os próprios conhecimentos atualizados para que tivesse subsídios para sanar as dúvidas que pudessem surgir, em virtude de ser o tutor para todas as disciplinas.

Sobre a atuação como professor tutor de modo presencial, o entrevistado complementou:

(...) Também nesse mesmo período, dada a dificuldade por ser um curso da área de exatas, então tem a dificuldade dos alunos aprenderem, de desenvolverem o curso de maneira visual, por não ter a pausa que tem na sala de aula. Sobre essa pausa, eu, enquanto tutor, teria acesso ao sistema e se o aluno tivesse alguma dúvida que ficou do professor a distância, eu já encaminhava a dúvida ocorrendo a aula, em tempo real, eu inseria a dúvida aqui e tinha um assistente virtual lá do professor a distância que recebia essas informações e já se comunicava comigo e informava que no próximo intervalo, assim que o professor parasse de explicar o certo tópico do assunto, ele já passaria a pergunta para o professor retomar. Mas imagina só, era eu colocando as dúvidas dos meus alunos e tinham milhões de professores do Brasil inteiro mandando dúvidas ao mesmo tempo, então ele pegava as dúvidas que eram mais corriqueiras, então as outras dúvidas que não eram sanadas pelo professor a distância, aí eu tiraria, se caso eu não soubesse eu encaminhava a pergunta, mas se eu soubesse eu já tirava a dúvida ali naquele momento. Na verdade, eu era tutor de todas as disciplinas, então nem todas eu teria afinidade, a parte que me competia do meu nível de formação, especialização e mestrado era tranquilo, mas quando vinha um pouco para o lado da física, matemática mais avançada, que fugia um pouquinho da nossa área, então eu já tiraria a dúvida por não ser muito da minha área, porque a gente sabe que existem várias especificidades dos professores, cada um na sua área, então era dentro desse meio que atuava diretamente com os alunos.

Pude perceber que o entrevistado identifica algumas dificuldades nos alunos acerca dos cálculos, e faz uma analogia da aula a distância em relação a presencial, argumentando que na modalidade EAD, não tem como parar a aula para fazer indagações ao professor, porque ela ocorre através de videoconferência, simultaneamente, para todos os estados da federação brasileira. Com isso, não é

possível criar uma relação de diálogo entre professor e aluno, interagindo face a face, para esclarecimentos das dúvidas. Assim, a educação híbrida demonstra vantagens como alcançar diversos espaços geográficos do país levando a educação superior, e também desvantagens acerca da interação nas relações humanas no processo de ensino que fica parcialmente comprometido devido parte de a intermediação ocorrer através dos recursos tecnológicos.

Identifiquei também que o entrevistado, como mediador, encaminhava as demandas de dúvidas dos alunos ao profissional que auxiliava o professor e com isso eram escolhidas as dúvidas com maior repetição. Esta situação pode comprometer a aprendizagem, porque todas as dúvidas devem ser sanadas e não somente as que são mais demandadas. A partir disso, surgia a intervenção do professor tutor para explicar o que não havia sido explanado pelo professor a distância.

Dessa forma, acaba envolvendo outro aspecto, pois esse tutor era o mesmo para todas as disciplinas e nem sempre é possível saber tudo sobre a própria área de formação. Há as afinidades e elas proporcionam maior segurança para trabalhar com determinados conteúdos do que com outros, pois o que não está envolvido com a área de interesse do profissional dentro da profissão demanda de um estudo prévio para lembrar determinados assuntos.

Procurei saber se no trabalho como tutor acerca do conteúdo, os materiais pedagógicos eram de elaboração própria, o entrevistado explicou:

(..) o material já vinha todo pronto, eu recebia o material do aluno e do professor, o do professor já vinha com todas as resoluções, mas eu acrescentava alguns outros exemplos para ficar bem claro, mais básicos, que poderiam ser mais claros para os alunos, porque, às vezes, poderia vir exemplos um pouco complexos, aí eu acrescentava alguns para eles aprenderem com mais facilidade na sala de aula.

Pude perceber que todo o material das disciplinas era estabelecido pela instituição, ou seja, tinha um padrão a ser seguido e o entrevistado não tinha autonomia para elaborar os materiais na íntegra, apenas fazia algumas adaptações para facilitar a compreensão dos alunos. Essa percepção do entrevistado em

explorar outras contextualizações para colaborar com a aprendizagem apresentou relevância, porque como há a existência da barreira entre o professor e os alunos, intermediados pela tecnologia, a sensibilidade do professor/tutor se destacou como um aspecto positivo enquanto educador.

A entrada na profissão docente

Busquei conhecer como foi o ingresso na docência, objetivando perceber como e porque ocorreu. Indaguei este participante sobre desde quando exerce a função docente e como ocorreu a sua entrada na docência da Universidade Federal do Oeste do Pará. O entrevistado explicou que foi nomeado para a Ufopa em junho de 2018 e tomou posse no mês seguinte:

(...) foi no concurso público para professor efetivo, o processo foi através de provas, prova prática e títulos, foi bem completo. Iniciou pela prova escrita, prova didática, nela tem que apresentar uma aula de 1 hora, prova de memorial e projeto de atuação profissional, onde se apresenta a sua proposta para a Ufopa, vai falar um pouco sobre o porquê que veio para a docência, o que motivou a vir para a docência, as produções acadêmicas e tudo o que tem a oferecer para a Ufopa, se tem disciplinas extras para acrescentar, toda a vida acadêmica, desde o início quando entrou lá na graduação até o nível da pós-graduação. A prova escrita e a didática eliminatórias, já o memorial e o projeto de atuação profissional e prova de títulos foi somente classificatória.

Identifiquei que o entrevistado ainda possui poucos anos de atuação na Ufopa, porém ingressou já possuindo experiência docente no ensino de graduação em Engenharia Civil, com uma atuação regida pelas peculiaridades de cursos na modalidade de educação a distância.

Acerca da entrada na docência, o entrevistado ingressou através de uma seleção para a carreira efetiva no magistério superior, com o título de Pós-graduação Lato Sensu, pois o edital desse concurso previa que o candidato pudesse possuir esse título.

Destaco também a etapa de prova didática para os professores bacharéis, pois nessa formação não há o preparo para exercer a docência e nesse caso, ao optar por essa carreira, o profissional é submetido a esse teste de conhecimentos. Porém o entrevistado já possuía alguma experiência como professor, logo, essa fase da seleção não foi tão incomum profissionalmente.

Procurei saber que requisitos e conhecimentos lhe foram exigidos para exercer as funções docentes. O entrevistado explicou que a Ufopa exigiu que tivesse, no mínimo, a titulação de especialista nas áreas especificadas no edital. Informou que antigamente os editais especificavam que se o profissional é da área de engenharia, o título deveria ser em engenharia ou áreas afins.

No entanto, no edital que ele participou ocorreu um pouco diferente, houve a especificação exclusiva para a engenharia, excluindo as áreas afins. Exigiu graduação em Engenharia Civil com especialização em Estruturas de concretos e fundações, ou seja, a instituição estava interessada em um determinado perfil de profissional. Considerou ainda que:

(...) já houveram outros editais que pediam graduação em engenharia civil com especialização em engenharia ou áreas afins, só que essa questão de “áreas afins” estava gerando muitos pedidos de recursos, porque as áreas afins da engenharia são muito grandes. Por exemplo, eu tenho graduação em engenharia civil e fazia uma pós-graduação na engenharia de qualidade, sendo que o perfil da disciplina era para cálculo, aí não havia compatibilidade. Aí compromete a disciplina porque você fica limitado, o profissional pode dizer que passou no concurso que era para áreas afins e não vou pegar essa disciplina de cálculo porque não é a minha área, ou seja, o professor já entra com problema. Então, hoje, a Ufopa filtra o perfil de docente que ela quer, através da exigência de especialização específica. Quando você passa no concurso para professor efetivo ou substituto, aquelas áreas do conhecimento que fizeram parte da seleção são disciplinas que você deve estar apto para trabalhar. Até porque na etapa da prova didática, o tema é definido por sorteio e qualquer um dos temas do edital o candidato precisa ser habilitado para ministrar aulas.

Com base nesses argumentos percebi que os requisitos para ingresso na docência foram bem específicos, eliminando a expressão “áreas afins” do edital, pois ficou evidenciado pelo entrevistado que isso inclui uma infinidade de especialidades dentro da engenharia. Ressaltou o problema em manter no edital as áreas afins, pois ocorrendo a aprovação de um profissional que não tenha a habilidade para lidar com determinadas áreas, principalmente de cálculo, pode colaborar para que o docente se recuse a ministrar determinadas disciplinas por não deter os conhecimentos suficientes para ensinar. O professor aprovado deve ter competência para ministrar qualquer disciplina que envolva um dos temas que estavam previstos no edital do concurso público, pois eles são relacionados a área, a qual o tema da aula para a prova didática é definido por sorteio entre os temas previstos.

Procurei saber se exerce outras atividades profissionais. O entrevistado declarou:

(...) eu presto serviço com projetos, como eu sou engenheiro civil, sou habilitado para trabalhar com projetos, então eu trabalho de forma autônoma. Tenho registro no conselho, o CREA, eu só não posso me responsabilizar por obras, atualmente, porque quando eu entrei na Ufopa, eu era 40 horas semanais aí eu passei a ser dedicação exclusiva. Nesse caso o professor fica exclusivo para a universidade e não pode ter outro vínculo, desde que esse vínculo seja amparado por algumas ressalvas, mas esse trabalho de prestação de serviços não é muito rotineiro, é eventual.

Pude perceber que o entrevistado se dispõe a fazer alguns trabalhos autônomos, mas sem criar vínculo empregatício, pois ele pertence ao quadro de docentes efetivos e com dedicação exclusiva, ou seja, não pode promover acúmulo de cargos. De acordo com Brasil (2012), condição prevista na Lei Nº 12.772 que trata sobre a Carreira do Magistério Superior Federal, no Art. 20, parágrafo segundo, “o regime de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas nesta Lei”. Portanto, ao ser docente nessa condição, deve haver total dedicação ao trabalho desenvolvido na docência universitária das instituições federais de ensino.

A visão sobre a profissão docente e o papel do professor

Um dos aspectos que merece particular atenção nesta pesquisa é a percepção do participante acerca da sua profissão e a forma como encara a sua atuação como professor. Procurei saber que conhecimentos considera necessários para desempenhar as funções docentes.

Quando o entrevistado foi atuar como professor pela primeira vez, declarou que não tinha muita noção da realidade sobre como lidar logo no começo. No período de um ano que passou trabalhando em uma instituição privada de ensino superior, ele considerou que ocorreu um amadurecimento no âmbito da comunicação e da docência, mas já possuía afinidade com a função pedagógica. Se esforçou para aperfeiçoar nesse primeiro contato, conseguiu superar algumas barreiras e afirmou “*logo no começo quando a gente entra, a gente não é professor, a gente se torna professor*”. E complementou:

(...) então eu me tornei professor e fui me descobrindo, assim verificando algumas coisas essenciais que hoje eu corrijo em algumas pessoas, eu consigo observar isso, eu acho algumas coisas essenciais principalmente a desenvoltura, comunicação, atenciosa e paciente, são requisitos fundamentais para a carreira de docente. Além da parte técnica profissional, que é a parte de atualização, é uma questão que eu vejo separada. Para mim eu considero muito importante saber falar em público, se impor. Como somos professores de nível superior é um pouco diferente do que estar lidando com os alunos do ensino médio, que são adolescentes indecisos e ainda não sabem o que querem, então o professor tem um trabalho maior. Quando chega no ensino superior, tem um perfil de aluno com o pensamento mais focado, então acaba sendo um pouco mais fácil, mas ao mesmo tempo se torna um desafio porque se for o primeiro contato, o professor vai se sentir um pouco recuado até conseguir se adaptar àquele meio. Mas a desenvoltura e comunicação precisam estar presentes na atuação docente, eu considero fundamental.

Essa resposta evidenciou que a experiência anterior de atuação profissional como engenheiro civil auxiliou a sua carreira docente, pois forneceu subsídios que

contribuíram com a sua prática docente, inicialmente, em uma instituição privada de ensino e posteriormente na Ufopa. Identifiquei que o entrevistado assume a sua afinidade com os conhecimentos pedagógicos, logo, como é uma prática profissional que se identifica, mais facilmente será capaz de se desenvolver no decorrer de sua atuação como educador.

Percebi que ele considera que o conhecimento teórico da formação profissional tem a sua relevância, mas ter desenvoltura, comunicação, atenção e paciência, também são condições fundamentais. Na carreira docente, preliminarmente o professor bacharel pode se sentir meio intimidado e, às vezes, até pessimista, se de fato vai conseguir ser professor, mas com o passar do tempo a adaptação pode acontecer e no exercício do magistério, a tendência é que se desenvolva naturalmente.

Procurei saber como os conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação inicial contribuem para o seu trabalho docente. O entrevistado declarou que, na graduação, ele era um aluno muito dedicado quando apresentava algo teórico, a exemplo dos seminários. Isso proporcionou maior segurança ao falar em público, lidar com o público. No começo, ele tinha receio de se expressar verbalmente de maneira errada diante das apresentações avaliadas por profissionais da área de engenharia. Buscou superar e aperfeiçoar alguns aspectos, retomou o estudo da língua portuguesa para evitar os vícios da fala como, por exemplo, utilizar a expressão “né” no final das frases.

Afirmou que o conhecimento teórico foi fundamental, pois ele buscou se aperfeiçoar nos seminários ao longo da graduação, da especialização e no mestrado. Então exemplificou:

(...) eu lembro que em um trabalho de metodologia na especialização, eu fui fazer uma apresentação, lembro que um professor da UFSC me viu com um olhar diferenciado. Quando eu fui me apresentar, alguém da turma falou para ele que eu cursava o mestrado. Após a conclusão da minha apresentação, que já é com um nível de profissionais já formados, ele comentou “vocês observaram aí o Jonas? Ele está treinando para ser professor. A gente consegue perceber a calma dele, explicou tudo direitinho, um profissional que vem para a docência”. Eu fiquei extremamente

orgulhoso e refleti que estou no caminho certo, as pessoas estão falando que eu já consigo convencer.

A partir dessa vivência pude perceber que através do empenho que o entrevistado demonstrou nas atividades acadêmicas, principalmente nas de apresentação de trabalho, repercutiu no seu desempenho posterior. Após uma explanação em sala de aula, recebeu elogios de seu professor, indo desde o domínio acerca do conteúdo até a maneira de se portar ao realizar a socialização do conteúdo. Esses elogios certamente foram um incentivo para ele, por almejar à docência e com isso percebendo que estava trilhando no caminho certo.

Sobre a sua participação na etapa da prova didática do concurso para docente da Ufopa, onde foi avaliada a sua atuação prática enquanto professor, o entrevistado comentou:

(...) quando eu iniciei, eu iniciei realmente nervoso eu tinha aquela insegurança de colocar que eu sou professor, mas depois eu dominei, eu tive ali os professores doutores que estavam me avaliando como meus alunos, eu comecei falar, comecei dialogar, “está tudo tranquilo aí? Entenderam até aqui? Precisa eu voltar? Ficou claro até aqui gente?”. Quando terminou a minha apresentação, ele falou “olha, no começo você começou muito nervoso, mas depois você mostrou para que veio, se soltou, começou destrinchar o assunto, foi bem pausado, perguntou, trouxe material didático para o melhor entendimento da aula”. O meu tema (prova didática) foi drenagem urbana e rural, eu mostrei um quadro e disse “vamos fazer um paralelo, eu já falei aqui da drenagem urbana e da drenagem rural, na urbana esse elemento é x e na rural esse elemento é y”, então eu fui associando os conteúdos, fui relacionando tudo. Então eles gostaram muito e me elogiaram, por isso, me acharam jovem e pensaram que eu não iria dar conta, porque geralmente os professores das universidades federais já entram doutores e com mais idade. O elogio dos professores doutores me deu um gás muito grande, dizendo que eu fui muito bem, por eu ser novo me acharam um cara essencial para a universidade, porque eles querem um professor que tenha uma carreira na universidade.

A partir dessa experiência na carreira docente, a sua aprovação no concurso dependia do sucesso no desempenho didático. Percebi que houve empenho do

entrevistado para ministrar a melhor aula possível e por consequência disso, conseguiu obter êxito, desenvolveu uma aula dinâmica e o tema sorteado para a elaboração da aula, lhe proporcionou estabelecer analogias entre os assuntos. Dessa maneira, conseguiu a aprovação e recebeu elogios pelo conjunto da apresentação e por ser uma profissional jovem, com potencial para prosseguir na carreira do magistério superior.

Os conhecimentos pedagógicos

Procurei saber se o PB 3 considera importante ter conhecimentos pedagógicos para ingressar na docência. O participante afirmou “*sim e muito, esse foi um ponto que eu tinha um pouco de insegurança logo no começo, com a parte pedagógica*”. Em seguida, acrescentou:

(...) como eu vou trabalhar, uma questão de conflito, por exemplo, em uma sala de aula? Se eu venho de um curso de bacharelado, como eu vou conseguir encarar essa questão de conflito? Como vou resolver? Esse era o meu principal medo antes de entrar para a docência. Eu tinha a insegurança de não ser muito aceito logo no começo, de ser rígido, de que maneira eu deveria ser, como será meu critério de avaliação, será que estou agradando, se eu estou conseguindo ser claro nas minhas aulas ou se eu sou simplesmente alguém que só está transmitindo uma fala sem saber se os alunos estão absorvendo. Eu tinha essa preocupação e ainda tenho, principalmente com disciplinas novas que eu pego e que eu nunca lecionei, então eu faço uma reflexão para procurar um jeito de passar esse conhecimento. Só que a medida em que eu fui exercendo a função de professor, quando eu entrei para a docência, eu fui percebendo que eu tinha o dom para transmitir o conhecimento, porque eu sou muito atencioso, exploro os detalhes, pauso a aula. Então, eu tenho esse cuidado e a todo momento e a preocupação de saber se os alunos estão absorvendo o conhecimento ou não.

Com base nessa argumentação, pude perceber que antes do entrevistado trabalhar como professor ele tinha receio de como iriam ocorrer as relações

humanas em sala de aula e que postura assumir para a resolução de situações problema. O egresso do bacharelado no decorrer da sua formação não se depara com esse tipo de responsabilidade, não tem o desenvolvimento pedagógico de alguém que é oriundo dos cursos de licenciatura.

Compreendi que pela falta de noção sobre como o professor deve desenvolver suas práticas, ele manifestou algumas inquietações, como: perceber se os alunos estavam conseguindo compreender, se estava adotando uma postura rígida e outros. E ainda mantém essa atenção ao assumir disciplinas que até então não tenha trabalhado e a partir da experimentação em exercer a docência percebeu que possuía afinidade para seguir nessa carreira. Sobre os conhecimentos pedagógicos, o entrevistado expressou ainda:

(...) tenho muita vontade de fazer uma especialização em docência do ensino superior justamente para trabalhar mais a minha parte pedagógica, verificar, lapidar meus erros e perceber onde eu estou errando. Eu sei que eu preciso melhorar, tenho essa visão quando eu ouço alguns questionamentos, por exemplo, de aluno que não consegue entender certo professor. Eu fico extremamente preocupado se isso acontecesse comigo, se isso ocorresse, eu iria tomar alguma atitude o mais rápido possível para procurar melhorar, buscar qualificação, tentar resolver essa situação, porque eu fico extremamente preocupado com isso. Tento entender o porquê do outro professor, quando chega até mim esse tipo de questionamento. Tento entender comigo mesmo e eu fico com vergonha de perguntar se eles me compreendem, porque, às vezes, o professor acaba tendo o ego maior do que a coragem de perguntar para o aluno. Mas eu sou muito claro, pergunto: “está tranquilo? Alguém ficou com alguma dúvida? Eu posso voltar o conteúdo esse é o momento, não fiquem com vergonha.” Nós professores, como estamos em contato direto com os alunos em sala de aula, a gente consegue identificar aquele aluno que tem muita dificuldade, então isso é notório, dá para perceber aquele que aprende rápido, aquele que é bom em cálculo, aquele que é bom em raciocínio.

Com isso, identifiquei que o entrevistado demonstrou interesse pela formação continuada com o intuito de aperfeiçoar seus conhecimentos para a docência. Demonstrou ter atenção na relação democrática entre professor e aluno

acerca da aprendizagem, perguntando e ouvindo opiniões, disposição também para rever suas práticas e melhorar no que for necessário. O entrevistado complementou:

(...) tenho exemplos de outros professores que eu me inspiro, então eu vejo que ainda não tenho tanta habilidade. Eu sou novo na carreira docente, comparado com outros professores que têm vários anos de atuação. Então eu vejo algumas facilidades e eu observo muito as coisas, vejo onde tenho que melhorar, em uma fala por exemplo. Na maneira de me expressar tem que ter cuidado com o que é mencionado em sala de aula, porque para uns soam de uma maneira e para outros pode soar de maneira diferente, então eu tenho esse cuidado pedagógico e eu sempre pretendo melhorar. Eu considero esse conhecimento muito importante. Para mim, é um ponto fraco para o bacharel. No início não sabe por onde começar, não tem um norte, a gente começa a se ambientar com os conhecimentos pedagógicos através de dicas de outros amigos profissionais que já estão na carreira docente e quando você trabalha junto com o professor ele é seu espelho, por exemplo, o orientador, ele é seu espelho, você vai se lapidando conforme a atuação dele por gostar da maneira que ele trabalha, então eu irei também trabalhar assim. O meu professor orientador foi o mesmo na especialização e no mestrado, eu me espelho muito pelo desempenho pedagógico dele, a maneira como ele responde aos alunos, a paciência gigantesca que ele tem, então essa parte eu pretendo copiar e melhorar, porque a gente sempre deve copiar as coisas boas.

Identifiquei que sobre os conhecimentos pedagógicos, ele procura se basear nas experiências compartilhadas com outros profissionais para moldar a sua postura como docente e também busca inspiração na postura de seus professores. Sobre a sua postura, procura manter o cuidado sobre a maneira de se expressar em sala de aula, pois determinados discursos podem repercutir em múltiplas interpretações. O entrevistado declarou que é importante deter os conhecimentos pedagógicos, reconheceu que é a fraqueza professor bacharel, porque no começo ele não conhece os procedimentos, as técnicas e as atitudes que são próprias dos professores.

Procurei identificar se a universidade oferece capacitação acerca de conhecimentos pedagógicos para os docentes.

(...) até o momento que entrei eu não tive nem aquele curso de introdução ao serviço público, quando a gente assina nosso termo de posse, tem um negócio lá que fala que a gente no primeiro ano vai participar da capacitação e ainda não vi nada. Claro que nós estamos em um campus afastado da sede, a gente não sabe como é que funciona lá, como está esse trabalho de capacitação pedagógica. Mas eu já vi em outros institutos, por exemplo, da nossa universidade o ISCO², eles tiveram uma capacitação pedagógica excelente sobre metodologias ativas, eu pretendo aprender para melhorar as minhas práticas pedagógicas. Inclusive aqui a gente não tem um pedagogo, para mim teria que ter um para nos orientar nessas diversidades entre alunos, professores, técnicos e trabalhar nessas ações pedagógicas. Hoje, a gente vê que falta aquilo que geralmente tem em escolas, aquela parte pedagógica muito forte, fazendo eventos, envolvendo os alunos, professores, aquelas dinâmicas.... Eu ainda não vi isso no ensino superior.

Pude perceber que a instituição se propõe a promover a capacitação, mas ainda não conseguiu atender a demanda do professor que trabalha no campus afastado da sede da universidade. O entrevistado tomou conhecimento de que um determinado instituto que pertence a sede, teve a oportunidade de participar de uma formação, que proporcionou a ampliação das ideias para uso de diferentes estratégias de ensino.

Essas ações fazem diferença principalmente para os professores bacharéis, pois é a oportunidade que eles teriam em conhecer um pouco sobre a prática profissional do professor, ou seja, percebo que os professores da sede têm mais oportunidades formativas do que os professores dos campi. Destacou também, que a existência de profissionais do próprio campus que detenham conhecimentos pedagógicos, em particular o Pedagogo, se torna importante porque com o surgimento de determinadas demandas o professor teria a quem buscar auxílio, mas na realidade atual não há a presença desse profissional.

Procurei saber sobre o que tem feito, de maneira autônoma, para adquirir os conhecimentos pedagógicos necessários às funções docentes. O entrevistado afirmou: *“Como é um curso de cálculo, pouco a gente explora essa parte pedagógica*

² Instituto de Saúde Coletiva, da Universidade Federal do Oeste do Pará.

porque é muito aplicado, aí a gente fica até um pouco isento dessa obrigação, mas assim, eu tento seguir uma lógica de ensino. Procuro auxílio do técnico em assuntos educacionais e dos outros professores”.

Pude perceber que por ser um curso da área de ciências exatas, o foco acaba sendo na resolução dos cálculos. Quando necessário, ele recorre aos outros docentes e ao Técnico em Assuntos Educacionais, lotado no campus, esse cargo pode ser assumido por candidatos oriundos de qualquer licenciatura, por coincidência, foi ocupado por um profissional com formação em Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Com a ausência do profissional do cargo de Pedagogo, o entrevistado tem buscado auxílio juntamente a ele, por possuir a formação mais adequada para dialogar sobre questões pedagógicas.

As práticas pedagógicas

Procurei conhecer que tipo de recursos didáticos são utilizados em suas aulas. O entrevistado comentou *“como o nosso curso é muito aplicado, eu uso bastante softwares na parte de informática, para projetos arquitetônicos, projetos estruturais, projetos hidrossanitários”*. E argumentou:

(...) uma forma prática de envolver os alunos, são atividades de elaboração de projetos, maquetes por exemplo, eu mando fazer maquetes de edificações, edificações populares, edificações com padrão mais elevado e edifícios, então eu trabalho com essa parte prática, eles executam essas tarefas. Além disso trabalho com a parte de seminários onde eu vou trabalhar a desenvoltura do meu aluno, vou trabalhar a dicção do meu aluno, vou tentar corrigir vícios, não só na parte escrita teórica que eu vou analisar a postura do aluno, vou tentar lapidar o aluno para ser um possível professor. Claro, existem vários seguimentos dentro da engenharia civil, então cada discente vai se descobrir para a área que quer seguir, mas eu trabalho dessa forma com atividades práticas. Lá na frente, eu vou trabalhar com a parte laboratorial.

Compreendi que o entrevistado explora os recursos tecnológicos aplicados a engenharia, a exemplo dos *softwares*, para que os alunos possam desenvolver seus projetos de edificações. Explora as atividades práticas possibilitando que os alunos produzam protótipos de prédios e afins, realizando a materialização dos projetos. Envolve a participação dos discentes através de seminários, contribuindo para que adotem posturas adequadas diante das apresentações, com isso o entrevistado se esforça para contribuir com o aperfeiçoamento dos alunos, pois serão futuros engenheiros civis e possíveis docentes, além de fazer uso de equipamentos em laboratório, que possibilitam a aproximação do aluno às práticas reais de trabalho. Sobre os recursos didáticos ele acrescentou:

(...) utilizo Datashow, em todas as aulas eu faço a minha apresentação em slides e utilizo os pacotes office Word, PowerPoint e Excel, inclusive na disciplina de computação aplicada eu ensino muito a manusear esses softwares. Uso outros recursos didáticos como quadro branco, pincel, eu gosto de explorar muito o quadro, mas trago também o slide para apresentar, por exemplo, uma figura, uma peça de engenharia que muitas vezes eu não consigo desenhar, não tenho tanta habilidade para desenhar no quadro, eu trago em figura para eles verificarem. Então eu fico nessa dinâmica de apresentação, apresento vídeos também de execução da prática da obra. Ainda não estou utilizando apostilas por questão de tempo mesmo, ainda não montei a minha apostila.

Identifiquei que em sua prática, o entrevistado utiliza com frequência e busca se apropriar de recursos que possam dinamizar a sua aula, como: Datashow, editores de textos, planilhas eletrônicas, programas de criação e exibição de apresentações, quadro branco, pincel e vídeos. Vale ressaltar que o entrevistado demonstra interesse acerca dos recursos caracterizados como convencionais, como quadro e pincel, objetivando o aprofundamento das explicações. Já com o programa de exibição de apresentações, faz o uso de maneira estratégica, para ocupar uma lacuna dentro de suas habilidades, pois reconhece não ter aptidão para desenhar. Portanto, ele se esforça para tornar a aula mais atrativa, através da utilização dos recursos que estão disponíveis.

A partir das práticas pedagógicas, procurei conhecer como ocorre a avaliação da aprendizagem. O entrevistado comentou que no início do semestre

discute o plano de ensino e os critérios de avaliação que serão adotados ao longo do período. Sobre a avaliação explicou:

(...) geralmente são três avaliações individuais: na primeira, 70% para a avaliação e 30% deixo para os trabalhos; na segunda, deixo 50% para cada; e na terceira, eu volto para 70% para a avaliação e 30% deixo para os trabalhos". Não faço avaliação em dupla e nem em trio de forma alguma. Mesmo que eu passe um trabalho que seja igual para todos, estou passando um trabalho individual com o objetivo de o aluno fazer ou tentar fazer o trabalho, porque a avaliação é em cima do trabalho, então se ele fazer o trabalho de forma individual, ele já vai estar estudando para a prova. Já quando eles fazem em grupo, eles dividem, eu passo dez questões e eles se dividem, aí imaginemos que eu tirei uma questão para a prova, alguns deles vão se prejudicar porque eles dividiram as partes. Percebi isso no semestre passado, tinha uma questão igual a do trabalho e só um aluno do grupo conseguiu responder por ter tido sorte de ter ficado com aquela parte.

Identifiquei que ele adota procedimentos avaliativos que exigem dos alunos, de fato, o interesse em estudar os assuntos, pois não realiza testes em grupo, mesmo que ocorra, a avaliação acontece individualmente. Não concentra a nota em um único procedimento avaliativo, utiliza a prova e os trabalhos para obter a média, havendo variação nos percentuais de pontos em cada avaliação. Ou seja, os procedimentos adotados pelo professor instigam o aluno a fazer o estudo total do conteúdo, pois o discente precisa ter autonomia para efetuar as resoluções e assim colaborar para o seu desempenho individual na disciplina.

Procurei identificar que estratégia de ensino tem desenvolvido na sua prática docente, o entrevistado explicou:

(...) eu gosto dos trabalhos práticos, esses trabalhos potencializam o ensino, quando você coloca o aluno na atividade prática, para trabalhar a relação ensino/aprendizagem e teórico/prático é crucial porque o nosso curso como é aplicado, ele vai executar, quando ele executa um serviço técnico e ele comprova que aquela relação teórica com a prática encaixa, deu certo, o aluno fica encantado, aí ele se encanta pelo curso, ele se encanta por tudo. As visitas técnicas nas obras também são um ponto muito importante.

Pude compreender que o entrevistado prioriza a utilização de trabalhos práticos, porque para desempenhá-los o aluno deve conhecer a teoria para poder executar a prática, devido a essa interdependência, promove a expansão da aprendizagem do aluno. Em virtude do Bacharelado em Engenharia Civil ser um curso aplicado, esse método de trabalho demonstra a visão do professor em contribuir com a formação dos futuros profissionais da engenharia.

Dificuldades sentidas

Um dos objetivos deste estudo é conhecer e compreender que dificuldades sentem os professores bacharéis envolvidos no exercício da docência. O entrevistado argumentou:

(...) de início eu sentia muita insegurança, eu não tinha aquela confiança tão grande logo no começo, porque como era a minha primeira experiência, a minha primeira vez como professor, eu estava me reconhecendo e me descobrindo de como atuar de uma maneira mais clara, que eu conseguisse passar o conhecimento para a pessoa entender, então essa era a minha preocupação logo de imediato. Mas não foi uma dificuldade tão grande porque eu percebia que eu conseguia transmitir esse conhecimento, a partir do momento que eu consegui perceber que estava passando conhecimento eu consegui me sentir seguro nas atividades docentes. De início foi essa insegurança de saber se ia ser bem aceito ou não ser aceito, porque era o meu primeiro contato, eu me tornei professor, me jogaram cinco ou seis disciplinas e vai para sala de aula, prepara o conteúdo, nos entregam a ementa da disciplina, porém só te dão essa ementa, mas não sabe de que forma vai seguir essa ementa, se você nunca ministrou aquela disciplina por exemplo, como você vai passar e seguir da maneira correta? Claro você vai pegar um livro, já tem uma boa experiência de como proceder porque você já passou por aquela situação como aluno, como discente.

Identifiquei que no início da carreira no magistério, o entrevistado sentiu dificuldades relacionadas a falta de segurança para ensinar, justificando-se pela total

ausência de experiência como docente. Com o passar do tempo, essa dificuldade foi amenizando pela afinidade que ele já demonstrava e isso contribuiu para que ocorresse uma evolução progressiva acerca da sua atuação como professor.

Outra dificuldade que surgiu para o entrevistado foi receber as primeiras disciplinas, logo, teria que elaborar os documentos que fazem parte da rotina do professor, como: plano de aula, plano de ensino e outros. Porém, pela falta de experiência, surgiam todas as dúvidas possíveis e ele não sabia o que fazer, por onde começar e se iria fazer corretamente. O que ainda auxiliava eram algumas percepções enquanto aluno, ao observar cuidadosamente as aulas de seus professores.

Estratégias para ultrapassar as dificuldades

É importante conhecer as estratégias que os professores desenvolvem para ultrapassar as dificuldades que enfrentam nas atividades relacionadas a sua carreira. O entrevistado expressou que:

(...) essas dificuldades são lapidadas, na minha opinião, pela experiência na sala de aula, a partir do momento que você começa a viver essa rotina intensamente, começa todos os dias ir para as aulas, ter aquela rotina de preparar aulas, você consegue quebrar essa insegurança. Porque você vai ganhando experiência e isso é um processo natural, então você vai melhorando a didática, a dicção, as colocações, as reflexões na sala de aula juntamente com os alunos. Isso serve também para qualquer especificidade, seja docente, seja ele profissional. Eu tenho essa visão. No caso do professor é na experiência de sala de aula, com a experiência de ministrar uma palestra, vai ter um público maior, no início dá aquele friozinho na barriga, se sente meio desconfortável, mas a partir do momento que é da sua área, que é do seu conhecimento, isso flui naturalmente.

Pude perceber que o entrevistado apontou como uma das alternativas para ultrapassar as dificuldades, a própria vivência em sala de aula, porque através das experiências no magistério o trabalho docente vai se aperfeiçoando e

desenvolvendo as habilidades como: oratória, uso de recursos didáticos, planejamento e outros. Diante disso, exemplificou:

(...) quando eu chego em uma disciplina que eu já exerci antes na parte profissional e quando eu chego na parte didática, nossa... Eu ganho um potencial gigantesco porque eu trago aquela situação real que eu vivi, então eu concilio a minha aula com a prática, que é um dos pontos cruciais para o engenheiro civil. Imaginemos que você está passando no quadro um monte de teorias, por exemplo, uma viga armada que está passando de forma teórica, só que na prática funciona de uma forma um pouco diferente, porque você vai para a execução, então há um método um pouco diferente, então você trazendo essa bagagem que vivenciou profissionalmente como engenheiro para a sala de aula, como professor/engenheiro, é muito importante, ganha um potencial gigantesco com os alunos.

As minhas aulas das disciplinas específicas são todas voltadas para situações práticas, eu coloco muitas situações que eu vivi, então graças a Deus eu tenho essa experiência profissional que me ajuda bastante. Mas quando era uma disciplina nova que eu estava meio “enferrujado” de conhecimento, era mais complicado, mesmo a gente tendo uma graduação de cinco anos. Quando você é docente, pelo menos eu, consigo ver o assunto mais claro nos livros do que quando eu era discente.

Compreendi que outra maneira de superar as dificuldades seria ter experiências prévias de atuação profissional além do magistério, porque a partir das ações vivenciadas enquanto profissional atuante na engenharia civil, ao iniciar a profissão docente, o entrevistado sentiu mais comodidade em trabalhar em disciplinas que se relacionavam com as práticas que ele exercia antes de ingressar no magistério. Porém, ao receber uma disciplina nova, sem muita afinidade, ele precisaria dispensar um tempo maior para atualizar seus conhecimentos, no entanto, o entrevistado demonstrou também que atualmente consegue compreender as leituras das obras com mais facilidade do que quando era estudante.

Para evidenciar o quanto a experiência colabora com o amadurecimento profissional, na visão do entrevistado, ele relatou que no processo de ingresso do concurso público para docente, se ele fosse realizá-lo atualmente, afirmou que se

sairia muito melhor do que quando participou do concurso. A justificativa foi em virtude de ter construído, a partir da vivência em sala de aula e experiência profissional como engenheiro, um acúmulo de conhecimentos que se complementam e fortalecem o seu perfil profissional.

Os relatos dos professores expressam algumas situações relacionadas com o caminho percorrido durante a sua formação inicial que para além do bacharel ainda inclui um curso de pós-graduação, o interesse pelo campo educacional, uso de estratégias pedagógicas em sala de aula e motivações para o aprimoramento docente. Os relatos evidenciam entusiasmo pela atividade docente.

Em contrapartida, as respostas demonstram algumas incertezas diante da atuação docente, justificando-se pela formação acadêmica obtida por esses profissionais não pertencer a nenhuma das áreas da licenciatura, pois é essa a formação que de fato qualifica o sujeito para exercer a docência. Porém, os bacharéis que se identificam com área educacional, tem a possibilidade de ingressar e seguir sua carreira também como professores.

Os professores revelaram ideias distintas acerca do exercício docente. Enquanto o PB 1 não possuía experiência profissional antes de ingressar na Ufopa, os outros dois professores já possuíam alguma experiência anterior. O PB 2 tinha experiência no Ensino Médio Técnico e o PB 3 no ensino de graduação na modalidade a distância, isso demonstrou que suas experiências na docência também foram distintas.

Sobre a visão da profissão docente, os entrevistados PB 1 e PB 3 mostraram partilhar alguns posicionamentos, pois salientaram que a sua formação em bacharelado não forneceu os conhecimentos pedagógicos que são relevantes para a prática docente. Mostraram considerar importante a forma como o professor se comunica com os estudantes, para que não se comprometa o entendimento entre aluno e professor. Demonstraram ainda possuir afinidades com os conhecimentos pedagógicos, entre eles a utilização de metodologias de ensino diversas e métodos avaliativos não tradicionais, justificando-se pelo interesse de ambos pela docência. Por outro lado, o entrevistado PB 2 não se referiu aos conhecimentos pedagógicos e argumentou que somente os conhecimentos da área são necessários.

As práticas pedagógicas dos entrevistados PB 1 e PB 3 se assemelham, exploram certa variedade de recursos didáticos para que possa potencializar o ensino, como recursos tecnológicos e aulas práticas. O PB 2 se posicionou com uma postura docente mais tradicional, e fez a tentativa de explorar alguns recursos tecnológicos, mas, em seguida, retornou a sua prática inicial em que fazia a indicação do livro a ser utilizado. Porém, mesmo antecipando o material que seria exigido, as avaliações e os rendimentos dos alunos não eram satisfatórios. Além disso, não adota métodos experimentais no ensino da Física, acreditando que isso pode causar comodismo e comprometer o desempenho dos alunos acerca da resolução de cálculos. No capítulo seguinte será apresentado as considerações finais construídas a partir dos resultados desta investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresento uma síntese dos principais resultados deste estudo, que objetivou conhecer a atuação do professor bacharel, em particular, as suas práticas docentes e a construção da sua profissionalidade, na perspectiva dos próprios professores. O estudo envolveu três professores bacharéis do curso de Engenharia Civil, da Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Itaituba. No desenvolvimento deste trabalho foi evidenciado a importância dos conhecimentos pedagógicos para o professor que não foi formado para a docência, com a finalidade de promover uma melhor relação de ensino e de aprendizagem com os alunos de graduação.

A pertinência desta pesquisa, ficou demonstrada ao retratar uma realidade vivenciada por diversos professores que atuam nas instituições de ensino superior, públicas ou privadas, no Brasil. Profissionais que possuem uma formação inicial ao nível de um curso de bacharelado, ou seja, cuja formação lhes forneceu uma qualificação para desempenhar uma profissão que não o exercício da docência. No entanto, pelas mais diversas razões, a sala de aula se tornou o campo de atuação destes profissionais. Outro destaque, é pela pouca produção de pesquisas associadas ao trabalho do professor bacharel, em específico, os profissionais que atuam no curso de graduação em Engenharia Civil. Logo, essa baixa produção relacionada a esse tema, foi identificada a partir de consultas realizadas no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES.

Os objetivos específicos propostos nesta investigação foram evidenciados a partir de uma análise baseada nas informações coletadas junto aos participantes,

procurando conhecer os aspectos relacionados a atuação docente dos bacharéis no ensino de graduação e que serão apresentados a seguir:

a) Razões que levaram estes profissionais a ingressarem na carreira docente.

As principais motivações que conduziram os três professores envolvidos nesta pesquisa a se tornarem docentes podem ser explicadas, primeiramente, por demonstrarem anseios por essa atuação profissional, seja por inspiração em seus professores ou por possuírem afinidades com os conhecimentos pedagógicos que envolvem a docência. Nessa perspectiva, Behrens (2011) corrobora ao argumentar que a maioria dos professores universitários não possuem conhecimentos pedagógicos, por essa razão, desempenham a sua docência baseada nas velhas práticas de seus professores. Demonstrou-se que no caso dos professores envolvidos nesta investigação não foi diferente, eles também foram inspirados por seus professores.

Os três participantes ingressaram na docência da Universidade Federal do Oeste do Pará, desde o ano de 2017, com exceção do terceiro entrevistado que ingressou em 2018. Alguns deles ingressaram no magistério superior possuindo alguma experiência na docência ou em outra área. O PB 1 ingressou na carreira docente após terminar a sua formação de Engenharia e nunca desempenhou outras funções relacionadas com a mesma. O PB 2 teve atuação como professor na educação básica e o PB 3 trabalhou no ensino superior, no curso de Engenharia Civil de uma instituição privada de ensino, que oferta curso de graduação na modalidade à distância, e também possuía experiência anterior como engenheiro.

O ingresso na docência da Universidade Federal do Oeste do Pará, para todos os participantes, ocorreu por intermédio de aprovação em concurso público para o magistério superior regido por edital, por almejarem e se identificarem com essa área de atuação. Esse documento oficial contemplava todas as etapas do concurso, determinando quais requisitos seriam eliminatórios ou classificatórios, requisitos de formação inicial e pós-graduação para investidura no cargo público. Inclusive, mesmo os candidatos sendo profissionais bacharéis, foram exigidas competências acerca de conhecimentos didáticos, tendo que realizar uma aula

sobre um determinado tema, relacionado a área de formação e definidos por sorteio. Esta foi uma etapa importante do processo de seleção por ser de caráter eliminatório e desafiador, devido esses conhecimentos ainda não fazerem parte da sua formação acadêmica inicial.

Atualmente, os três professores dedicam-se exclusivamente à atividade docente, por esta razão, não podem possuir outro vínculo empregatício. Cabe destacar que o PB 1 além da docência, atualmente ocupa a função de diretor do campus, sendo esse o único cargo profissional fora da sala de aula. E o PB 3 que declarou prestar serviço com projetos de construção civil, de maneira autônoma, logo, sem vínculo profissional.

b) A construção da profissionalidade do docente bacharel.

A partir dos dados obtidos pude identificar que, acerca do processo de profissionalidade docente, os professores entrevistados além de terem realizado suas formações iniciais em um curso de bacharelado, todos realizaram algum curso de pós-graduação. Somente um, realizou na modalidade Lato Sensu, porém está em fase de conclusão do Mestrado em Engenharia Civil. Os demais cursaram exclusivamente a pós-graduação Stricto Sensu, dessa maneira, o PB 1 detém do título de Mestre em Engenharia Civil e PB 2 o título de Doutor em Física.

Quanto ao processo de capacitação que também integra a profissionalidade docente, todos os entrevistados concordaram ao relatar que os processos de capacitação na Ufopa eram previstos no edital do concurso que participaram. O referido edital previa que os candidatos admitidos tivessem a oportunidade de realizar cursos de introdução ao serviço público e de introdução à docência. Até a data da realização deste estudo, os professores não tiveram acesso aos referidos cursos, principalmente ao segundo curso, que seria muito pertinente para a sua atuação. O PB 1 destacou que “*os cursos de capacitação ofertados pela PROGEP dificilmente abordam isso, são cursos mais voltados para os técnicos administrativos*”. Com isso, evidenciou-se que o setor responsável pela capacitação dos servidores apresenta maior oferta de cursos ao setor administrativo, deixando para segundo plano as ações de capacitação aos docentes.

Nesse sentido, Libâneo (2008) destaca que a profissionalidade é constituída a partir da profissionalização e do profissionalismo. A profissionalização do docente diz respeito às condições que garantam seu exercício profissional, oferecendo qualidade naquilo que está sendo executado, tais condições se reportam a formação acadêmica e a formação continuada. O profissionalismo se relaciona ao desempenho competente das atribuições, a responsabilidade e conduta ética profissional. Portanto, ficou evidenciado que mesmo diante das dificuldades, como: geográficas, de oferta de cursos de capacitação, eles demonstram interesse pelo desenvolvimento de sua profissionalidade.

Um dos participantes também tomou conhecimento que um determinado instituto da universidade localizado na sede, realizou um curso sobre metodologias ativas aos seus docentes, em contrapartida, essa capacitação deveria ser oferecida a todos os professores, tanto da sede quanto dos campi. Percebe-se que na sede é mais acessível a articulação para a oferta de capacitações sobre os conhecimentos pedagógicos, em virtude da maior demanda de profissionais. Como os campi tem um quadro funcional reduzido, torna-se mais difícil o próprio campus promover esse tipo de evento.

Em consequência da dificuldade em participar de capacitações acerca de conhecimentos pedagógicos, então, de maneira autônoma, todos os entrevistados recorrem ao autodidatismo. Buscam leituras em diferentes materiais e ao diálogo com outros profissionais, objetivando a troca de experiências.

c) Conhecer e descrever as práticas pedagógicas dos professores.

Ficou evidenciado que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos dois professores engenheiros civis (PB 1 e PB 3) apresentam certa variedade quanto ao uso de recursos pedagógicos, como: computador, datashow, quadro, laboratório de informática, *softwares* específicos de engenharia, atividade de campo, projetos arquitetônicos, projetos estruturais, projetos hidrossanitários.

Destacaram que para envolver os alunos do curso de graduação, por se tratar de uma formação que envolve ações práticas, eles fazem uso de aulas experimentais e seminários como estratégia didática, objetivando a ampliação da aprendizagem por intermédio da relação teórico-prática.

A prática pedagógica desenvolvida pelo PB 1 acerca das aulas experimentais, utilizou a obra da construção do prédio do Campus Itaituba como um campo de estudo. O projeto de construção desse prédio, iria passar por algumas alterações acerca do layout da estrutura das divisões das salas, então o professor propôs em sua disciplina “Desenho I”, a elaboração de projetos que pudessem apresentar soluções ao problema.

O desenvolvimento das práticas pedagógicas do PB 3 relacionadas às aulas experimentais, explorava a elaboração de projetos de construção civil, maquetes de edificações tanto populares quanto de padrões mais elevados, pois essa era uma estratégia que esse professor tinha para envolver os alunos. Também houve um destaque acerca da realização de seminários em que o professor, além de utilizar como método de ensino, trabalhava a desenvoltura, postura, dicção e correção de vícios no discurso dos alunos. Com isso, havia a tentativa de lapidar o aluno para ser um possível professor. Além de fazer uso do datashow, por possibilitar a demonstração de figuras ou peças de engenharia, devido a sua pouca habilidade com a produção de desenhos.

A prática pedagógica desenvolvida pelo PB 2, ocorria tradicionalmente com a utilização do quadro branco. No entanto, após reclamações dos alunos acerca do modo como era ensinado, ele passou a explorar outros recursos, como o datashow, por observar que os outros professores utilizavam. Com isso, percebi que a inquietação demonstrada pelos alunos foi o que motivou o professor a mudar sua maneira de ensinar, que até então não explorava outros recursos além do método tradicional.

Em se tratando do processo avaliativo da aprendizagem, as respostas mostraram que os professores adotam procedimentos distintos. O primeiro entrevistado considera ser uma etapa complexa do trabalho do professor, evidenciou interesse quanto ao uso de procedimentos práticos de avaliação, por exigir os conhecimentos prévios abordados no decorrer da disciplina. Em contrapartida, pretendeu mudar esse método por outro, que na sua opinião se torna mais objetivo, a prova escrita. Dessa maneira, demonstrou que o professor pode estar tendo uma percepção equivocada acerca da avaliação, pois os trabalhos acadêmicos

desenvolvidos nas disciplinas também têm potencial para avaliar a aprendizagem, além da prova escrita.

O segundo entrevistado se classificou como conservador acerca dos procedimentos de avaliação. Como os alunos apresentavam muitas dificuldades sobre os conhecimentos de Física, ele informava qual o exercício iria vir na prova e mesmo assim o desempenho dos alunos se revelou muito insuficiente, gerando insatisfação até mesmo ao professor. Se posicionou desfavorável aos trabalhos acadêmicos na disciplina que ministrou, pois como a Engenharia Civil se trata de uma área de formação que exige a ampla habilidade quanto a resolução de cálculos, isso poderia gerar certo comodismo acerca da aprendizagem, podendo comprometer o rendimento dos alunos diante dos cálculos em Física. Em contrapartida, o terceiro entrevistado, não concentra seu procedimento avaliativo em um único método, faz uso tanto da prova escrita quanto de trabalhos acadêmicos, para posteriormente gerar a média dos alunos.

Esta pesquisa mostrou que os professores apresentam distintas estratégias de ensino. O primeiro e o terceiro participante acreditam na potencialidade das atividades práticas para contribuir nas relações do ensino e da aprendizagem no curso de Engenharia Civil. Além disso, o PB 1 também recorre aos alunos como monitores na disciplina, acreditando que esta colaboração de outros alunos favorece a aprendizagem na medida em que os alunos se sentem mais à vontade para partilhar as dúvidas com outros colegas mais velhos. Assim, a intermediação de outro aluno promove um clima mais aberto para que os alunos possam se sentir mais à vontade para fazerem seus questionamentos aos monitores.

A estratégia apresentada pelo segundo entrevistado foi de direcionar em que condições ou em que parte da Engenharia Civil os conhecimentos de Física serão aplicados, explorando o que de fato será útil no desempenho profissional.

Acerca dos processos do ensino e da aprendizagem nas disciplinas que lecionam, os professores PB 1 e PB 3 entendem que o desembaraço e comunicação precisam estar presentes na prática docente, no sentido de atuar profissionalmente sem timidez, com autoconfiança e de maneira ágil. Demonstraram preocupação na forma como a mensagem deve ser passada aos alunos e que além do tom de voz

adequado, é preciso atentar se os alunos estão conseguindo aprender. PB 3 definiu objetivamente que *“logo no começo quando a gente entra, a gente não é professor, a gente se torna professor”*. O PB 2 destacou somente os conhecimentos da área, não sendo mencionado qualquer outro aspecto relacionado aos conhecimentos pedagógicos para o trabalho docente – somente o domínio dos conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação inicial parece ser relevante.

Quanto a importância dos conhecimentos pedagógicos, PB 1 e PB 3 reconheceram que estes são relevantes, revelando que esse é um dos motivos que podem originar alguma insegurança principalmente no início do trabalho de um professor bacharel. O PB 2 considera importante deter esse tipo de conhecimento, mas questiona se estar atualizado é uma questão pedagógica, pois ele se posicionou afirmando que isso é uma responsabilidade do professor e não apenas um dos fundamentos pedagógicos para o trabalho docente.

Sendo assim, Cunha (2004) faz uma reflexão sobre o magistério superior mencionando que é bem diferente dos demais níveis de ensino. No entanto, há a ideia de quem sabe fazer, sabe ensinar e isso proporcionou sustentação aos processos de recrutamento dos professores. Com isso, evidencia-se a importância dos conhecimentos pedagógicos para que possa pelo menos amenizar as dificuldades diante da prática docente. Os entrevistados acreditam que a prática profissional do professor pode conduzir o aperfeiçoamento do trabalho docente.

d) Principais dificuldades dos professores bacharéis e possibilidades de superá-las.

As palavras dos entrevistados expressaram as dificuldades sentidas pelos professores bacharéis, conforme mencionadas a seguir: falta de experiência em sala de aula, conhecimentos pedagógicos e, algumas vezes, dificuldade em lidar com a falta de interesse dos alunos. Um outro problema advém do número reduzido de professores que lecionam no curso de Engenharia Civil nesse Campus da Universidade, o que obriga um docente a lecionar um grande número de disciplinas, inclusive as que não possui algum tipo de afinidade. A infraestrutura física deste Campus foi também apontada como um aspecto negativo, pois como a universidade

está funcionando atualmente em um prédio provisório, não possui um espaço adequado.

Em relação às dificuldades na aprendizagem em Física, estas são encaradas como um problema recorrente. O PB 2 desde que foi professor no ensino médio se depara com esta situação, atualmente, no ensino superior, a realidade não é muito diferente. O professor indicou que uma maneira de superar as dificuldades com relação ao ensino de Física, seria o aluno aprender de fato as noções de Física no ensino médio. Outra alternativa seria a disponibilidade de uma equipe multiprofissional que possa auxiliar os professores diante das dificuldades dos discentes e da atuação do professor. Por fim, para contribuir na superação das dificuldades, seria relevante considerar as experiências prévias na atuação como professor ou como profissional bacharel.

Outra dificuldade foi quanto a elaboração de documentos que fazem parte da rotina do professor, como: plano de aula, plano de ensino, diário de classe e outros. Estes não fizeram parte do cotidiano no período de formação, logo, ao atuar na docência estes professores precisam aprender a elaborar minuciosamente esses documentos, mesmo que possa parecer um procedimento burocrático.

Acerca dos aspectos de superação das dificuldades, Pimenta (2002) comenta sobre a qualidade nos resultados do ensino de graduação e aponta para a importância da preparação tanto no campo específico quanto no campo pedagógico, pois ambos os conhecimentos colaboram com o trabalho desenvolvido pelo professor.

Para alcançar a superação de tais dificuldades, os participantes demonstraram que a própria vivência em sala de aula pode impulsionar esse amadurecimento profissional, porque através das experiências no magistério, o trabalho docente vai se aperfeiçoando e desenvolvendo as habilidades como oratória, uso de recursos didáticos, planejamento e outros. Foi também sugerido a criação de políticas pedagógicas e atividades de interação extraclasse para trazer o aluno para mais perto da universidade, tais como a oferta de treinamentos, cursos de introdução à docência e práticas pedagógicas aos professores. Estes apontaram a necessidade de investimento em infraestrutura física.

A realização do estudo preliminar teve como principal contributo colaborar com o desenvolvimento da entrevista realizada junto aos sujeitos desta pesquisa e, assim, ter possibilitado conhecer algumas percepções acerca da atuação profissional do professor bacharel antes de ter tido contato com as respostas dos sujeitos que fizeram parte desta investigação. Também possibilitou uma percepção inicial sobre algumas dificuldades que os professores bacharéis enfrentam como, por exemplo, a falta de ideias para a utilização de metodologias que facilitem o ensino aos alunos, a partir da prática dos conhecimentos pedagógicos.

As dificuldades que tive durante a realização desta investigação se reportam ao acúmulo das minhas atividades profissionais enquanto Bibliotecário e professor, pois ocorreram de maneira simultânea ao período em que desenvolvi esta pesquisa, tornando minha rotina muito intensa e, em alguns momentos, tendo que priorizar uma atividade em detrimento de outra. Não tive dificuldades relacionadas ao contato com os participantes, pois atuo profissionalmente na mesma instituição em que eles desenvolvem a sua prática docente e se disponibilizaram a contribuir com a minha pesquisa, acreditando na relevância que esse tema apresenta diante da realidade vivenciada pelos professores bacharéis.

Esta pesquisa me proporcionou compreender e refletir como os professores de Engenharia Civil entendem a sua atividade enquanto docentes que não foram formados para serem docentes. Puderam evidenciar os desafios que ocorrem distintamente entre eles e as possibilidades de superá-los. Cada um com sua característica de trabalho, sendo mais tradicional ou não, mais pragmático ou não.

Após a realização desta investigação, será dado retorno a instituição pesquisada por meio de planejamento e execução de uma formação que visa a capacitação docente acerca de métodos de ensino que podem ser utilizados pelos professores do curso de Engenharia Civil em sala de aula. Outra ação será a apresentação dos resultados desta pesquisa aos professores participantes e demais membros da comunidade acadêmica.

Para além dos resultados obtidos que conduziram ao alcance dos objetivos propostos, percebi outras vertentes que podem ser exploradas futuramente. Desse modo, emergiu uma questão relacionada a esse tema, que não foi contemplado em

minha pesquisa e que pode ser explorada em pesquisas futuras. Levando em consideração o contexto em que a UFOPA está inserida, mais precisamente na Amazônia brasileira e por possuir alunos indígenas, surgiu a inquietação em conhecer as percepções dos discentes indígenas relacionadas as práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores no ensino de graduação, considerando que a turma não é composta exclusivamente por alunos indígenas. Desse modo, recomenda-se a realização de outros estudos para atender a essa questão e identificar outras perspectivas, pois não se pretendeu esgotar as reflexões a respeito do objeto explorado neste estudo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação?. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23. set. 2019.

BRASIL. Portaria nº 974, de 08 de setembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 174, seção 1, p. 8, 11 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987**. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos. 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Ministérios da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação Presencial e a Distância:** autorização. Brasília: INEP/MEC, 2017a.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Ministérios da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação Presencial e a Distância:** reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília: INEP/MEC, 2017b.

BRASIL. **Lei Nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8745cons.htm. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.425, de 17 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores. 2011. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12425.htm. Acesso em: 09 ago. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COUTELLE, José Eduardo. Aprender é uma decisão do aluno. **Ensino Superior,** São Paulo, ano 20, n. 22, p. 12-16, set. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação,** Porto Alegre, ano XXVII, n. 3, n. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em questão. **Rev. Diálogo Educ.,** v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária USP,** v. 6, set. 2008.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBio). Ministério do Meio Ambiente. **Floresta Nacional Itaituba II**. 2012. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/servicos/Relat%C3%B3rio%20Garimpos%20e%20Hidrel%C3%A9tricas.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Itaituba / Pará / Brasil**. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/itaituba/panorama>>. Acesso em: 25 out. 2018.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

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

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Penso, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA: 2010.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura História**. 2017. Disponível em: <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/ppc-licenciatura-historia/view>. Acesso em: 30 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Missão e visão de futuro**. 2018a. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/missao-e-visao-de-futuro/>. Acesso em: 29 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Histórico e localização**. 2018b. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/historico-e-localizacao/>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil**. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

WANDERLEY, Luiz Jardim de Moraes. **Geografia do ouro na Amazônia brasileira: uma análise a partir da porção meridional**. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 15 jan. 2015.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/26521924/A_PRATICA_EDUCATIVA_COMO_ENSINAR_ZABALA. Acesso em: 15 jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado no estudo preliminar

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARÍ – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO EM ENSINO

QUESTIONÁRIO

Nome:

Idade:

1 Qual sua Formação inicial?

2 Possui Pós-graduação, qual (ais)?

3 Há quantos anos atua na docência?

4 Como você ingressou na docência?

5 Conhece a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que possibilita a formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos? Sim _____ Não _____

6 Considera necessária a formação pedagógica? Justifique.

7 Possui alguma formação pedagógica em virtude desta Resolução?

_____ SIM _____ NÃO

Se respondeu sim, indique as formações realizadas:

8 Pretende realizar alguma? _____ SIM _____ NÃO.

Se respondeu sim, indique a formação:

9 Qual a sua opinião acerca desta Resolução?

10 Além da docência você exerce outra atividade profissional? _____ SIM _____ NÃO.

Qual?

11 Ao ingressar na profissão docente você recebeu alguma orientação ou capacitação? Diga qual.

12 Quais os desafios e/ou dificuldades na sua atuação enquanto professor?

13 O que você faz para aperfeiçoar a sua prática docente?

Obrigado pela sua colaboração.

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista

Introdução

- Agradecer pela colaboração e esclarecer o objetivo do estudo [as práticas docentes dos professores bacharéis que lecionam na graduação] e o objetivo da entrevista [identificar como estes profissionais ingressaram na docência; como constroem a sua profissionalidade; quais práticas pedagógicas utilizam em sala de aula e conhecer as principais dificuldades dos professores bacharéis na carreira docente].
- Explicar como será a entrevista: farei algumas perguntas relacionadas ao ingresso na carreira docente e as práticas pedagógicas.
- Orientar que não há respostas certas ou erradas e que o almejado é conhecer a sua opinião (Trata-se de um diálogo sigiloso).

Sobre a carreira docente

- 1 Qual a sua formação acadêmica?
- 2 Desde quando exerce a função docente na Universidade Federal do Oeste do Pará?
- 3 Tinha exercido funções docentes anteriormente? Se sim, especifique em que nível de ensino e fale um pouco sobre essa experiência?
- 4 Exerce outras atividades profissionais?
- 5 Como ocorreu o seu processo de ingresso na docência da Universidade Federal do Oeste do Pará?
- 6 Que requisitos e conhecimentos lhe foram exigidos para exercer as funções docentes?
- 7 Que conhecimentos considera necessários para desempenhar as funções docentes?
- 8 Considera importante ter conhecimentos pedagógicos para ingressar na docência?
- 9 Como os conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação inicial contribuem para o seu trabalho docente?

Práticas pedagógicas dos professores bacharéis

- 1 Como docente que atua no Ensino Superior, que dificuldades sente ou sentiu no exercício da docência? Explique.
- 2 Caso a resposta seja positiva, o que pode ser feito para ajudar a ultrapassar essa dificuldade?
- 3 Que tipo de recursos didáticos você utiliza em suas aulas?
- 4 Descreva as suas práticas de avaliação da aprendizagem. Como se preparou para realizar as avaliações dos alunos?
- 5 A universidade oferece capacitação acerca de conhecimentos pedagógicos para os docentes? Comente.
- 6 De maneira autônoma o que você tem feito para adquirir os conhecimentos pedagógicos necessários às funções docentes?
- 7 Que estratégia de ensino tem desenvolvido na sua prática docente que considera interessante partilhar?

Finalização

- Agradecer a contribuição das informações cedidas e a sinceridade nas respostas que certamente serão relevantes para o meu estudo.

APÊNDICE C - Termo de concordância da direção da instituição de ensino

Ao Senhor Diretor do Campus Itaituba da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

Eu, Ronne Clayton de Castro Gonçalves, aluno regularmente matriculado no Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Vale do Taquari (UNIVATES), de Lajeado - RS, venho solicitar a autorização para coletar dados nesta instituição de ensino, para a realização de minha pesquisa de Mestrado, intitulada: **“AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR BACHAREL NO ENSINO SUPERIOR”**, tendo como objetivo geral: Investigar como os professores bacharéis trabalham com as práticas pedagógicas no ensino de graduação.

Desde já, agradeço a possível colaboração, visto que a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da instituição, além de ser significativa para o grupo de pesquisa do qual faço parte.

Itaituba/PA, _____ de _____ de 2019.

Diretor do Campus Itaituba – UFOPA

Ronne Clayton de Castro Gonçalves
Mestrando em Ensino – UNIVATES

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Vale do Taquari (UNIVATES). Pesquisa intitulada: **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR BACHAREL NO ENSINO SUPERIOR.**

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa. Abaixo contém todas as informações necessárias para a realização da mesma. Sua colaboração neste estudo será de grande importância, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral, Investigar as práticas docentes e a construção da profissionalidade dos professores bacharéis que lecionam na graduação, levando em consideração que a sua formação não incorporou qualquer conhecimento específico para o desenvolvimento da atividade docente.

Os objetivos específicos são: Conhecer as razões que levaram estes profissionais a ingressarem na carreira docente; Investigar como se constrói a profissionalidade do docente bacharel; Conhecer e descrever as práticas pedagógicas dos professores; Identificar as principais dificuldades dos professores bacharéis e possibilidades de superá-las.

Será informado(a) sobre os resultados da pesquisa, mantendo sua identificação anônima. As transcrições gravadas das entrevistas serão guardadas em local seguro, sendo que esses dados serão utilizados somente para esta pesquisa. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará em poder do pesquisador e outra ficará com o participante desta investigação.

A participação no estudo não acarretará custos para o participante e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Assinatura do Participante

_____/_____/_____
Data

Ronne Clayton de Castro Gonçalves – Mestrando

_____/_____/_____
Data