

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TATYANA SÁ DE LIMA**

**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE:  
UM PERFIL DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DOS  
CURSOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA**

**RIO BRANCO  
2018**

**TATYANA SÁ DE LIMA**

**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE:  
UM PERFIL DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DOS  
CURSOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada no curso de Mestrado em Educação, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Acre, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Mara Rezende Machado

**RIO BRANCO  
2018**

**TATYANA SÁ DE LIMA**

**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE:  
UM PERFIL DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DOS  
CURSOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada no curso de Mestrado em Educação, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Acre, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 03 de dezembro de 2018.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Mara Rezende Machado

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Mara Rezende Machado**  
Orientadora e Presidente da Banca (UFAC)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilde Queiroz Guedes**  
Examinadora Externa (UNEB)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Miranda de Lima**  
Examinadora Interna (UFAC)

**RIO BRANCO**  
**2018**

*Aos meus pais, Paulo e Nilzete, a quem dedico todas as minhas vitórias.  
Ao meu maravilhoso esposo, Júnior e ao meu amado filho, Vítor Gabriel.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e a Universidade Federal do Acre – UFAC, por me proporcionarem a oportunidade de realizar meus estudos em um programa de pós-graduação público, gratuito e de qualidade.

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC.

A todos os professores do Mestrado em Educação, pelo conhecimento compartilhado e pelos bons momentos de aprendizado e trocas de experiências em sala de aula.

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Mara Rezende Machado, toda minha gratidão pelas preciosas orientações, pela enorme paciência e pela incrível humanidade para comigo.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Miranda e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilde Guedes por terem prontamente aceitado o convite para compor minha banca examinadora. Foi uma honra tê-las em minha banca de defesa.

Agradeço ainda a todos que fizeram parte, direta e indiretamente, deste longo e precioso tempo de pesquisa e estudo:

Ao meu melhor amigo, companheiro e esposo, Ezir Moura Júnior, por ser meu refúgio, meu maior incentivador e por sempre me ajudar a prosseguir. Obrigada pela sua paciência e pelo seu amor.

Ao meu maior presente, meu filho Vítor Gabriel, por ser o sorriso que me impulsiona a seguir em frente. Obrigada por entender minhas ausências, mesmo sendo tão pequeno. Desejo que um dia você possa ir muito mais longe que seus pais.

Aos meus amados pais, Paulo Sampaio e Nilzete Sá, por sempre me proporcionarem as melhores oportunidades e por me ensinarem a ter amor e dedicação aos estudos. Devo tudo a vocês. Agradeço ainda ao meu único e querido irmão, Paulo Júnior, pelo suporte dado sempre que necessário.

As queridas colegas de Mestrado, Lilian Fernanda, Cleudilanda Paula, Patrícia Redígulo e Adriana Silva, pelos muitos momentos divididos, pelas boas conversas, risadas, caronas, horas de estudos, angústias, pequenas vitórias e sonhos compartilhados. Obrigada pelo suporte sempre que precisei e por serem ainda o toque de leveza e alegria tão necessários nesse processo de escrita que pode ser exaustivo.

A todos os demais colegas da turma 2016. Foi uma honra conhecê-los.

Aos meus colegas de trabalho, os estimados professores do curso de Jornalismo da UFAC, pelo valioso incentivo, apoio e compreensão. A vocês deixo registrado minha total admiração.

A todos os meus alunos, que foram minha maior motivação para adentrar neste mestrado. Vocês merecem professores qualificados e essa busca pela melhoria será incessante, de minha parte. Obrigada pelas palavras carinhosas de encorajamento e confiança.

Obrigada ainda a todos os professores que participaram desta pesquisa. Meu reconhecimento a quem dedica sua energia e os seus dias à docência universitária.

Finalmente, agradeço a Deus, pela oportunidade de transformar mais um sonho em realidade. Ele, em sua infinita bondade, misericórdia e amor, tem me guiado nos dias bons e nos dias maus. E à Ele eu agradeço pelo dom da vida.

*“A docência do ensino superior é uma atividade complexa do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício, a configuram como um campo específico de intervenção profissional. Dessa forma, como acontece com as demais profissões, não podem ser adquiridos por imitação, e, sim, mediante uma formação específica e consistente”.*

*(Maria Isabel da Cunha e  
Sandra Regina Soares, 2010)*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como a identidade docente é construída, percebida, sentida e expressa pelos professores dos cursos de História e Geografia da Universidade Federal do Acre - UFAC. Dessa maneira a pesquisa foi norteada pela seguinte problemática: Como a identidade docente é construída, percebida, sentida e expressa pelos professores dos cursos de História e Geografia da UFAC considerando-se o contexto da universidade, da formação pedagógica e do trabalho docente? Esta investigação adotou como pressuposto metodológico uma abordagem de natureza predominantemente qualitativa, mediante elaboração de um instrumento de coleta de dados, utilizando-se de um questionário semiestruturado composto por dezenove questões, as quais visaram apontar indicadores que traduzissem as categorias de análise previamente estabelecidas, quais sejam: Docência universitária, Identidade profissional, Formação de Professores, Trabalho Docente, Saberes da Docência, Saberes da Experiência; possibilitando a descrição das características representativas dos sujeitos pesquisados. Após a aplicação do instrumento, obtivemos nove (9) sujeitos participantes da pesquisa. Os dados receberam tratamento analítico, a fim de torná-los mais compreensíveis e passíveis de interpretação qualitativa e também quantitativa com maior consistência e rigor. As questões de estudo estão apoiadas na literatura específica destacando-se, dentre outros, a docência universitária (ALMEIDA, 2012, PIMENTA e ANASTASIOU, 2014); história da formação do docente do ensino superior no Brasil (VICENTINI, 2002, ALMEIDA, 2012, GAETA E MASETTO, 2013); a legislação relacionada a normatização da docência no ensino superior, analisando os documentos normativos que regulam o tema (ALMEIDA 2012, PIMENTA E ANASTASIOU 2014, CUNHA, 2010); as repercussões no trabalho docente e da formação de professores do ensino superior (LIMA, 2002, ALMEIDA 2012, PIMENTA E ANASTASIOU, 2011, 2014); identidade e profissionalização docente (ALMEIDA 2012, PIMENTA E ANASTASIOU, 2011, 2014), universidade e seu papel social (CUNHA, 2007, REIS, 2014 E SGUISSARD, 2014). Desse modo, mapeou-se as concepções de docência universitária, formação de professores, identidade profissional e atuação docente, formuladas por esses autores, a fim de subsidiar as análises das repercussões verificadas na construção da identidade do docente do Ensino Superior. Concluiu-se que a constituição identitária dos professores de História e Geografia da UFAC está em constante processo de construção e que se faz necessário uma formação continuada do docente universitário mais sólida e eficaz. A prática do docente do Ensino Superior precisa ser amplamente discutida e debatida pela instituição, por eles mesmos e pela sociedade, para que estes profissionais que são professores assim se enxerguem e tenham sua identidade como professores reconhecida.

**Palavras-Chave:** Docência Universitária, Identidade Profissional, Trabalho Docente, UFAC, Cursos de História e Geografia.



## ABSTRACT

The present work intends to analyze how the teacher identity is constructed, seen and expressed by the professors of the courses of History and Geography of the Federal University of Acre - UFAC. Thus, considering the research object, the research was guided by the following problematic: How the teacher identity is constructed, seen and expressed by the professors of the courses of History and Geography of UFAC considering the context of the university, the pedagogical training and of teaching work? This research adopted as a methodological assumption an approach of a predominantly qualitative nature, through the elaboration of a data collection instrument, using a semi-structured questionnaire composed of nineteen questions, which aimed to indicate indicators that translated previously established categories of analysis, which are: University Teaching, Professional Identity, Teacher Training, Teaching, Teaching, Knowledge of Experience; making it possible to describe the representative characteristics of the subjects studied. After the application of the instrument, we obtained nine (9) subjects participating in the research. The data received analytical treatment in order to make them more comprehensible and capable of qualitative and quantitative interpretation with greater consistency and rigor. The study questions are supported in the specific literature highlighting, among others, university teaching (ALMEIDA, 2012, PIMENTA and ANASTASIOU, 2014); history of teacher training in higher education in Brazil (VICENTINI, 2002, ALMEIDA, 2012, GAETA AND MASETTO, 2013); the legislation related to normalization of teaching in higher education, analyzing the normative documents that regulate the theme (ALMEIDA 2012, PIMENTA AND ANASTASIOU 2014, CUNHA, 2010); the identity and the teaching professionalization (ALMEIDA 2012, PIMENTA AND ANASTASIOU 2011, 2014); the university and its social role (CUNHA, 2007, REIS, 2014 E SGUISSARD, 2014); the impact on the teaching and training of higher education teachers (LIMA, 2002, ALMEIDA 2012, PIMENTA AND ANASTASIOU, 2011, 2014). Thus, the concepts of university teaching, teacher training, professional identity and teaching performance, contained in these authors, were mapped in order to subsidize the analysis of the repercussions verified in the construction of the identity of the teacher of the Higher Education. It was concluded that the identity constitution of UFAC History and Geography teachers is in constant process of construction and that it is necessary a continuous formation of the university teacher more solid and effective. The practice of the Higher Education teacher needs to be widely discussed and debated by the institution, by themselves and by society, so that these professionals who are teachers can see themselves and have their professional identity demarcated.

**Keywords:** University Teaching, Professional Identity, Teaching, UFAC, History and Geography courses.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Titulação dos professores efetivos da UFAC.....	22
Quadro 2 – Regime de Trabalho dos professores efetivos da UFAC.....	22
Quadro 3 – Fatores de avaliação do estágio probatório.....	58
Quadro 4 – Estrutura do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal.....	61
Quadro 5 – Previsão de Expansão do Corpo Docente do Magistério Superior (PDI/UFAC 2015 - 2019) .....	62
Quadro 6 – Perfil quanto ao sexo.....	69
Quadro 7 – Perfil quanto a faixa etária.....	70
Quadro 8 – Perfil quanto a titulação .....	70
Quadro 9 – Perfil quanto ao tempo em que obteve a titulação .....	71
Quadro 10 – Perfil quanto ao tempo de docência na UFAC .....	71

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil quanto ao sexo.....	72
Gráfico 2 – Perfil quanto a faixa etária.....	73
Gráfico 3 – Perfil quanto a titulação .....	74
Gráfico 4 – Perfil quanto ao tempo em que obteve a titulação .....	74
Gráfico 5 – Perfil quanto ao tempo de docência na UFAC .....	75

## **LISTA DE SIGLAS**

**CL** - Currículo Lattes

**ES** – Ensino Superior

**ESFOR** – Escola de Formação à Docência do Ensino Superior

**FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PPC** – Projeto Político Pedagógico do Curso

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**RI** – Regimento Interno

**UFAC** – Universidade Federal do Acre

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Delimitação do tema e objeto de estudo.....	16
1.2 Percurso metodológico.....	19
1.3 Estrutura da Dissertação.....	25
<b>CAPÍTULO 1 – UNIVERSIDADE E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA .....</b>	<b>27</b>
<b>1.1 Universidade: papéis sociais e culturas institucionais.....</b>	<b>27</b>
1.1.1 O que é docência.....	31
1.1.2 A docência sob a perspectiva do trabalho .....	32
<b>1.2 Docência universitária.....</b>	<b>34</b>
1.2.1 Normatização da profissão do docente do Ensino Superior.....	35
1.2.2 Formação de professores no Ensino Superior.....	37
1.2.3 Pedagogia Universitária: natureza e especificidades.....	43
<b>1.3 Identidade profissional na universidade.....</b>	<b>44</b>
1.3.1 O que é identidade profissional.....	44
1.3.2 Identidade profissional do docente do Ensino Superior.....	46
<b>CAPÍTULO 2 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UFAC – UMA ANÁLISE DOCUMENTAL.....</b>	<b>53</b>
<b>2.1 Breve histórico da UFAC: .....</b>	<b>53</b>
2.1.1 Código de Ética dos Servidores Públicos Federais e as Resoluções do Estágio Probatório para os novos professores: o que esperar nos anos iniciais da carreira.....	55
2.2.2 Ações de ensino, pesquisa e extensão previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Regimento Geral da UFAC.....	59
2.2.3 Políticas de formação continuada para os professores da UFAC: entendendo a Escola de Formação à Docência do Ensino Superior (ESFOR).....	64
2.2.4 Breve histórico dos cursos de História e Geografia da UFAC.....	66

<b>CAPÍTULO 3 – PERFIL DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS DOCENTES DA UFAC.....</b>	<b>68</b>
<b>3.1 Análise dos questionários.....</b>	<b>68</b>
<b>3.2 Perfil dos professores dos cursos de História e Geografia da UFAC.....</b>	<b>68</b>
3.2.1 Perfil pessoal e Perfil acadêmico-profissional.....	69
3.2.2 Perfil quanto ao trabalho docente: experiência, trajetória e os saberes da experiência...76	
3.2.3 Percepções quanto à profissionalidade, formação inicial, formação continuada e trabalho docente atual.....	81
3.2.4 Diagnóstico dos professores quanto a atuação docente e quanto a formação continuada do professor do ensino superior.....	85
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

O objeto de análise desta pesquisa versa sobre a docência universitária, tendo como foco a constituição identitária dos professores dos cursos de História e Geografia da Universidade Federal do Acre – UFAC. O principal questionamento a ser investigado é: Como a identidade docente é construída, percebida, sentida e expressa pelos professores dos cursos de História e Geografia da UFAC considerando o contexto da universidade, da formação pedagógica e do trabalho docente?

As premissas que resultaram na definição deste problema de pesquisa surgiram primeiramente do entendimento de que todo professor, independentemente do nível de ensino faz docência, logo, o professor do magistério superior exerce docência universitária. Um segundo entendimento se dá ao entender que essa docência ocorre em um lócus específico, que é a universidade. Essa instituição possui uma história específica, exerce um papel social e se reconfigura na contemporaneidade.

Outra premissa importante para a configuração do problema desta pesquisa foi o de que a docência diz respeito ao ato de ensinar e não se pode fazer ensino sem as mediações pedagógicas necessárias. Portanto, é preciso compreender qual lugar tem a pedagogia no trabalho dos docentes universitários.

Minha inquietação com a docência universitária e suas peculiaridades teve início em 2013, após minha aprovação em concurso público como professora efetiva no curso de bacharelado em Jornalismo da Universidade Federal do Acre. Como bacharel imaginava que deveria apenas ensinar aos meus alunos a serem bons profissionais, mas logo me veio o questionamento: como poderia ensinar se não me considerava uma professora? Se não acreditava ter a formação pedagógica adequada e ainda se considerava que não tinha conhecimento sobre didática e muito menos o domínio das práticas pedagógicas necessárias? Qual era a minha profissão agora? Uma jornalista que dava aulas ou uma professora de jornalismo?

Somado a esses questionamentos vieram tantos outros mais, tais como: o que a universidade como instituição irá fazer para me ajudar nos anos iniciais de carreira? Como a pós-graduação irá me auxiliar no exercício do trabalho docente, se muitas vezes ela é voltada majoritariamente para a formação do pesquisador? Diante destes questionamentos, meu olhar central recaiu sobre a figura do professor e como se dá a construção da identidade docente no ensino superior.

O tema pareceu-me relevante, visto que a formação de professores do ensino superior é bem menos discutida se comparada à formação de professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Há uma certa esfera de “santidade”, que muitas vezes indica uma supervalorização social do título de professor atribuída aos professores do ensino superior, como se estes já estivessem prontos e preparados, pois já atingiram o “ápice” da carreira docente. Como se estes professores não precisassem debater sua formação, refletir sobre suas práticas e entender o processo da sua constituição identitária.

Por diversas vezes ouvi questionamentos sobre o porquê de estar fazendo uma pós-graduação em educação, mais precisamente sobre o motivo de estar pesquisando sobre a formação de professores e sobre o trabalho docente, visto que minha “área de atuação” é outra. Ora, se sou professora, mesmo que de uma área específica, não seria apropriado pesquisar e refletir sobre a formação de professores e a prática docente? O fato de existirem questionamentos sobre estar nesta linha de pesquisa, e até mesmo neste programa de pós-graduação em educação só reforçam uma possível desvalorização sobre a temática da docência universitária, e a pouca importância atribuída a quem se dedica a fazer pesquisas no campo do ensino.

### **1.1 - Delimitação do tema e objeto de estudo**

Considerando que as três categorias citadas no problema: docência, universidade e dimensão pedagógica, não se apartam e são elementos constitutivos da identidade profissional, chegou-se ao problema central desta pesquisa citado inicialmente: Como a identidade docente é construída, percebida, sentida e expressa pelos professores dos cursos de História e Geografia da UFAC considerando-se o contexto da universidade, da formação pedagógica e do trabalho docente?

Demarcado o problema central de análise, buscou-se enquanto *objetivo geral*: Analisar como a identidade docente é construída, percebida, sentida e expressa pelos professores dos cursos de História e Geografia da UFAC, considerando o contexto da universidade, da formação pedagógica e do trabalho docente.

Como desdobramentos do objetivo geral, procurou-se traçar os seguintes *objetivos específicos*: **a)** Compreender como os professores dos cursos de História e Geografia da UFAC enxergam o papel da universidade na atualidade; **b)** Identificar quais elementos contribuem de modo mais incisivo na constituição identitária dos professores universitários; **c)** Compreender



em que lugar e sob que normatização se dá a formação do professor do ensino superior, nos vieses teóricos, empíricos e legais; **d**) Investigar em que medida a formação pedagógica contribui para a constituição da identidade dos professores da UFAC; **e**) Identificar que lugar tem a experiência na construção dos saberes da docência no ensino superior e **f**) Compreender de que maneira a UFAC acompanha, participa, incentiva e oferece suporte na formação de seus professores.

Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam que é necessário entender que a identidade do professor universitário muitas vezes se perde nas funções que o docente desempenha na instituição e na sociedade. O senso comum amplamente difundido de que “quem sabe, sabe ensinar” ou ainda de que “o bom professor já nasce feito” desvaloriza, muitas vezes, uma formação docente mais sólida e pode diminuir a importância do trabalho docente, como se este fosse uma atividade que qualquer um pode exercer.

Para as autoras “há um certo consenso de que a docência do ensino superior não requer formação no campo do ensinar”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 36). Tal consenso está embasado na premissa já citada anteriormente que diz que “quem sabe, sabe ensinar”. Um claro desvirtuamento da real concepção de docência que será abordado mais à frente.

As autoras também argumentam que na maioria das universidades, embora os seus professores sejam experientes e possuam anos de estudos em suas áreas específicas, o que predomina é o despreparo e até um certo desconhecimento do que venha a ser o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual os professores se tornam responsáveis a partir do momento que assumem uma sala de aula.

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente - que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não tem de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes, sim objeto de preocupação e controle institucional. Como se percebe, a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, (...). (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 37).

Mas afinal como é formado o docente universitário e em qual legislação ele se insere? Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN, 9.394/96, ficou estabelecido que a preparação para o ensino superior – preparação e não formação no entendimento de Pimenta e Anastasiou (2014) - seria obtida preferencialmente nos programas

de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia as autoras questionam se o foco desses cursos de pós-graduação se dá especialmente na formação do pesquisador e pouco na formação pedagógica.

Esta ressalva de Pimenta e Anastasiou (2014) quanto ao fato da LDBEN 9.394/96 apenas explicitar qual deve ser a preparação e não a formação para o professor do ensino superior, se dá na visão das autoras, pela razão de não haver uma formação específica para o magistério superior. Para elas, não há uma norma, ou uma lei obrigatória, mas sim uma recomendação de que o professor do ensino superior deve, preferencialmente, possuir um título de mestre ou doutor na sua área ou em área afim. Todavia, questiona-se se o foco destes cursos de pós-graduação enfatiza a formação do pesquisador e minimamente a formação pedagógica.

Gil (2012) considera que a efetiva prática do professor universitário repousa sobre um tripé que envolve os conhecimentos específicos relacionados à matéria, as suas habilidades pedagógicas e à sua motivação.

O perfil do professor universitário assim como de qualquer outro docente dos demais níveis de ensino engloba o que Saviani (2003) chama de saberes de referência e saberes escolares. Os saberes de referência seriam os conhecimentos específicos na área em que o professor leciona, já os saberes escolares seriam as habilidades pedagógicas necessárias. A união destes saberes resultaria num processo de ensino-aprendizagem eficaz, no qual o professor possui ainda, além dos saberes específicos e escolares, ampla visão de mundo e de humanidade, já que irá lidar diretamente com pessoas.

Ainda de acordo com Gil (2012), muitos professores universitários, de modo geral, aprendem a ensinar por tentativas que resultam em acertos e erros. Quando se tornam docentes do ensino superior muitas vezes as experiências como aluno são resgatadas. Esse resgate é entendido por Santos e Bolzan (2011) citando Stecanela (2007) como um processo denominado simetria invertida.

Stecanela (2007) *apud* Santos e Bolzan (2011) conceitua a simetria invertida como um processo de espelhamento ou de vários espelhamentos, pelo qual o docente, ao viver o papel de aluno apreende também o papel de professor. Da mesma maneira, Zabalza (2007) afirma que mais importante que ensinar conteúdos e dar explicações, é quando os estudantes veem nos docentes as práticas profissionais. Para o autor é indispensável, ao falar de formação de professores, trazer o conceito de simetria invertida, pois, “o aprender a ser professor está relacionado com toda a trajetória do sujeito, tudo que este viveu antes de ingressar na universidade e o que ainda vivenciará”. (ZABALZA, 2007, p. 40).

Além destes resgates das experiências prévias como discente, de acordo com Gaeta e Masetto (2013), o professor busca orientações com os professores mais experientes da instituição, mas não busca na própria instituição um auxílio para sua formação continuada. Afirmando assim, seu perfil autodidata, que nem sempre é suficiente ou supre suas necessidades ou de seus alunos.

Todos estes apontamentos levantados acima serão discutidos ao longo desta pesquisa, nos capítulos 1 e 2. No próximo subtópico explicaremos o percurso metodológico seguido ao longo deste trabalho.

## **1.2 Percurso metodológico**

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. A investigação qualitativa investiga o que lhe interessa investigar, e não se finda apenas nas informações diretamente relacionadas com o problema explícito inicialmente no projeto. (Lüdke e André, 2012).

Outra característica importante da pesquisa qualitativa é a de que o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. As pesquisas de caráter qualitativo buscam capturar a perspectiva dos participantes e considerar os diferentes pontos de vista dos mesmos.

Para Lüdke e André (2012) a pesquisa qualitativa apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, bem como, retratam a perspectiva dos participantes.

Dessa forma, justifica-se a escolha pela abordagem qualitativa, uma vez que, são os sujeitos deste estudo – professores da Universidade Federal do Acre, que fornecerão os elementos da investigação. Participaram da pesquisa professores efetivos da instituição, especificamente professores que atuam tanto nos cursos de licenciatura como nos cursos de bacharelado em História e Geografia da UFAC, que concordaram em participar da pesquisa de forma anônima.

Os contornos traçados para uma pesquisa consistem no ponto de partida para se encontrar respostas a um problema vivenciado num determinado contexto referenciado. Conforme Marconi e Lakatos (2007) explicam citando Trujillo (1974).

Para Trujillo (1974:171), a pesquisa tem como objetivo “tentar conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo existencial”, ou seja, como esses fenômenos operam, qual a sua função e estrutura, quais as mudanças efetuadas, por que e como se realizam, e até que ponto podem sofrer influências ou ser controlados. (...) A

pesquisa sempre parte de um tipo de problema, de uma interrogação. Dessa maneira, ela vai responder às necessidades de conhecimento de certo problema ou fenômeno. Várias hipóteses são levantadas e a pesquisa pode invalidá-las ou confirmá-las. (MARCONI e LAKATOS, 2007, p. 16).

A pesquisa se molda a esse desejo de explicar o mundo real e busca a compreensão de uma determinada realidade. Assim, os procedimentos de pesquisa utilizados para a obtenção dos objetivos pretendidos foram dois: análise documental e questionários/entrevistas. A análise documental de acordo com Ludke e André (2012) é pouco explorada em várias áreas de ação social, entre elas a educação. Segundo as autoras, este tipo de análise de documentos “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LUDKE e ANDRÉ, 2012, p. 26).

Os documentos que podem ser considerados numa análise documental incluem leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares. (Ludke e André, 2012).

O principal objetivo da análise documental é identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Além disso as autoras apontam várias vantagens para o uso de documentos na pesquisa em educação, entre elas: documentos constituem uma fonte estável e rica; são uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador; representam uma fonte natural de informação; possuem baixo custo, pois seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os aspectos mais relevantes; são uma fonte não-reativa; e ainda, complementam informações obtidas por outras técnicas de coleta. (Ludke e André, 2012).

Dessa forma, análise documental foi entendida como um instrumento de pesquisa importante e valioso, que poderia fornecer elementos importantes para a resposta do problema central desta pesquisa: Como a identidade docente é construída, percebida, sentida e expressa pelos professores dos cursos de História e Geografia da UFAC considerando o contexto da universidade, da formação pedagógica e do trabalho docente?

Os documentos analisados foram escolhidos de maneira que contemplassem possíveis respostas ao problema de pesquisa proposto acima. Ludke e André (2012) explicam que esta escolha não é aleatória e geralmente sua seleção está guiada por propósitos, ideias ou hipóteses específicas. Este foi o caso desta pesquisa, na medida em que se optou por analisar documentos

que trazem as normatizações da docência do ensino superior no âmbito nacional e institucional, bem como as diretrizes para a atuação docente universitária e seu fortalecimento.

A análise documental desta pesquisa se dividiu primeiramente em duas etapas: a primeira etapa apenas para coleta de dados e a segunda etapa constituiu-se numa análise mais aprofundada dos documentos específicos.

A primeira etapa caracterizou-se numa análise perante aos órgãos competentes da UFAC do quadro de professores atualizado, buscando saber o número de docentes efetivos total da universidade e o número de professores atuantes nos cursos de bacharelado e licenciatura em História e Geografia.

A segunda etapa buscou contemplar o que os documentos oficiais da UFAC e dos órgãos competentes normatizam sobre o professor do magistério superior e sobre sua atuação. Os documentos analisados foram divididos em duas categorias: documentos relacionados à universidade e documentos relacionados à formação pedagógica do professor.

Referentes à primeira categoria foram analisados os seguintes documentos que dizem respeito à universidade: Código de Ética dos Servidores Públicos Federais, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAC, as principais Resoluções sobre o Estágio Probatório da UFAC e o Regimento Geral da UFAC. Relacionados à segunda categoria, que engloba os documentos relacionados à formação pedagógica do professor, foi analisado o projeto da Escola de Formação do Ensino Superior da UFAC- ESFOR.

O segundo instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário semiestruturado realizado a partir de um roteiro planejado com 19 (dezenove) perguntas, que buscou identificar o perfil do professor, levando em consideração sua idade, gênero, formação, titulação, regime de trabalho, tempo de docência, trajetória dentro da universidade, principais desafios na carreira e resultados de destaque dentro da profissão por meio de questionamentos sobre a razão da escolha da carreira do magistério superior e as contribuições da instituição para a sua formação profissional.

Durante o exame de qualificação foi apontado pela banca que somente o questionário semiestruturado não seria suficiente para se obter os dados necessários para análise. A banca sugeriu que os sujeitos também fossem entrevistados oralmente, o que foi acatado por esta pesquisadora.

As entrevistas, de caráter semiestruturado estabelecem uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, e criam uma atmosfera de influência recíproca, uma vez que, afastam a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado; embora, exija do pesquisador um

alto grau de preparo e atenção – não somente nas palavras do entrevistado, mas em todos os gestos, expressões, hesitações, etc. (Ludke e Andre, 2012).

As fases posteriores da pesquisa caracterizam-se pela análise minuciosa dos dados coletados e a elaboração da redação da pesquisa.

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, estes foram especificamente os professores universitários da Universidade Federal do Acre, do campus sede, localizado em Rio Branco, Acre. Para situar estes sujeitos, antes faz-se necessário conhecer melhor seu local de atuação.

A UFAC foi criada no dia 25 de março de 1964<sup>1</sup>, por meio do Decreto Estadual nº 187, quando foi criada a Faculdade de Direito (Lei Estadual nº 15, de 08 de setembro de 1964). Sendo reconhecida pelo Parecer nº 660, de 4 de setembro de 1970, do Conselho Federal de Educação, e pelo Decreto Presidencial nº 67.534, de 11 de novembro de 1970. A federalização da Universidade do Acre concretizou-se no dia 5 de abril de 1974, por meio da Lei nº 6.025.

De acordo com a publicação “UFAC em números 2017”<sup>2</sup>, atualmente a Universidade Federal do Acre conta no seu quadro pessoal com 698 professores efetivos. Quanto a titulação estes 698 professores se dividem em quatro categorias conforme o quadro a seguir:

### **Quadro 1**

#### **Titulação dos professores efetivos**

##### **Titulação dos professores efetivos – Ufac 2017**

Doutores	Mestres	Especialistas/Aperfeiçoados	Graduados
358	245	76	19

*Fonte: elaborado pelo autor*

Quanto ao regime de trabalho, os 698 professores efetivos, em 2017, se dividem conforme o quadro abaixo:

### **Quadro 2**

#### **Regime de trabalho dos professores efetivos**

Dedicação Exclusiva (DE)	40 horas	20 horas
--------------------------	----------	----------

<sup>1</sup>Dados disponíveis em <http://UFAC.br/portal/acessoinformacao/institucional/base-juridica-da-estrutura-organizacional>. Acesso em abril de 2018.

<sup>2</sup>Disponível em <http://www.UFAC.br/site/pro-reitorias/proplan/numeros/UFAC-em-numeros-2017.pdf>. Acesso em julho de 2018.

*Fonte: elaborado pelo autor*

Especificamente foram escolhidos como sujeitos de pesquisa os professores que atuam nos cursos de licenciatura e bacharelado nos cursos de História e Geografia da UFAC. A razão da escolha destes dois cursos específicos, se deu pela denúncia que Moraes (2009) levanta de que “o conhecimento e a ciência estão sob ameaça, notadamente as ciências humanas e sociais, (...) e que o atual contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico compromete a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias, (...)”. (MORAES, 2009, p. 338). A autora explica que:

Por um lado, temos a desqualificação do conhecimento e da teoria que ameaça as Ciências Sociais e Humanas, em particular a educação, com sua atitude passiva e desprovida de crítica diante da complexa e intensa dinâmica do dia-a-dia, reduzida a campo de percepções sensíveis, da negação do real como composto por intrincado conjunto de estruturas ou mecanismos geradores. Por outro lado, o autoengano das correntes relativistas da agenda “pós”, a saber, a noção de que o sujeito que conhece cria o universal no pensamento. (MORAES, 2009, p. 339).

Escolheu-se então, estes dois cursos das Ciências Humanas, pela sua importância e por serem cursos nos quais a crítica e a reflexão das práticas docentes devem se fazer presente. Outra justificativa pela escolha destes dois cursos, se deu pelo fato de serem cursos oferecidos tanto na forma de licenciaturas, como na forma de bacharelado, possibilitando assim perceber quais as marcas identitárias estão presentes nos docentes que atuam nestes cursos e em ambas as modalidades.

Partindo, brevemente, para as informações de caráter estrutural, é importante ressaltar que a UFAC oferece um curso de bacharelado em História pelo turno da tarde, um curso de licenciatura em História pelo período noturno e um curso de licenciatura em História pelo turno da manhã. A UFAC ainda oferece um curso de bacharelado em Geografia pelo turno da tarde e um curso de licenciatura em Geografia pelo turno da manhã.

De acordo com dados colhidos nas coordenações de ambos os cursos, no ano de 2018, o curso de bacharelado em História, turno vespertino, conta no seu quadro efetivo com 10 professores efetivos. Já o curso de licenciatura em História, turno noturno, conta com 19 professores efetivos. E por fim, o curso de licenciatura em História, turno matutino conta com 15 professores efetivos. Analisando os quadros de professores efetivos do curso de História constatou-se que 5 professores atuam tanto no bacharelado quanto na licenciatura em História. Portanto, levando em conta esta especificidade conclui-se que há um total de 39 professores

efetivos atuantes no curso de História da UFAC. Sendo estes 39 professores parte do universo de sujeitos pretendido.

Quanto ao curso de Geografia, o curso de bacharelado, turno vespertino, conta no seu quadro efetivo com 10 professores. Já o curso de licenciatura em Geografia, turno matutino, conta com 16 professores efetivos. Analisando novamente os quadros de professores efetivos de cada um destes cursos constatou-se que 7 professores atuam tanto no bacharelado quanto na licenciatura em Geografia. Portanto, levando em conta esta especificidade conclui-se que há um total de 19 professores efetivos atuantes no curso de Geografia da UFAC. Sendo estes 19 professores a outra parte do universo de sujeitos pretendido.

Somados os números totais de professores efetivos do curso de História, 39, e do curso de Geografia, 19, tem-se o total de 58 professores que formam o universo de sujeitos desta pesquisa. Como forma de contatar estes sujeitos inicialmente foram enviados para todos os 58 professores, via *e-mail*, durante os meses de maio e junho de 2018, o questionário com dezenove perguntas semiestruturadas, utilizando a ferramenta virtual *Google Forms*<sup>3</sup>. No mesmo *e-mail* foi enviado para cada respectivo endereço o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontra disponível nos apêndices desta pesquisa.

Dos 58 *e-mails* enviados inicialmente, apenas 2 professores responderam ao questionário, com tempo hábil para os dados serem inseridos no exame de qualificação que ocorreu no dia 26 de julho de 2018. O que mostrou a ineficácia do procedimento de enviar o questionário virtualmente. Tal apontamento também foi feito pela banca de professores durante o exame de qualificação desta pesquisa. A banca questionou se o procedimento de enviar questionários via *e-mail* seria o mais adequado para a pesquisa pois esta, pretendia ouvir as vozes dos professores da UFAC, e o procedimento de enviar formulários digitais estaria em descompasso com este objetivo. Foi sugerido e defendido pela banca que as entrevistas fossem realizadas pessoalmente e presencialmente com cada entrevistado. Tais sugestões dadas pela banca foram acatadas pela pesquisadora.

Optou-se por enviar novamente um *e-mail*, aos 58 professores, contendo, desta vez, uma carta de apresentação da pesquisa e um convite para participar da mesma. No convite a pesquisadora apresentou a temática da pesquisa, explicou o motivo deste professor ter sido selecionado e foi perguntado se o professor teria interesse em participar da pesquisa, e no caso

---

<sup>3</sup> O **Google Forms** é um serviço da empresa americana Google, que busca facilitar a criação de formulários e questionários diversos. O serviço é disponível de forma gratuita para todos que possuam uma conta Google e pode ser acessado em diversas plataformas, como web, desktop e celular. O Google Forms auxilia o trabalho de todos aqueles que queiram fazer um formulário de pesquisa ou de coleta de opiniões.



de uma resposta positiva, que ele indicasse a melhor data para a entrevista ser realizada, sendo que foi dado o período entre os meses de agosto a outubro para que o professor selecionasse a melhor data conforme sua agenda.

Dos 58 *e-mails* enviados, 25 professores responderam que gostariam de participar da pesquisa, 15 responderam que não tinham interesse em participar e 18 não deram nenhum tipo de resposta, ou seja, não responderam.

Dos 25 professores que responderam positivamente ao *e-mail* foram marcadas as entrevistas pessoais, nos locais, datas e horários indicados por cada professor. Destes 25 professores, 4 responderam ao questionário via *e-mail*, 5 professores compareceram a entrevista previamente marcada por *e-mail*, cada um no seu respectivo horário, local e data. 16 não compareceram ou não deram nenhum tipo de resposta. No total participaram desta pesquisa nove (9) professores efetivos dos cursos de História e Geografia.

A entrevista oral foi auxiliada pelo mesmo questionário (Apêndice B) de dezenove perguntas semiestruturadas enviadas por *e-mail* anteriormente, que também foi entregue ao entrevistado, apenas para fins de acompanhamento, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido que foi lido, assinado e devolvido a pesquisadora. As respostas do entrevistado foram gravadas e também foram tomadas notas por parte da pesquisadora, daquilo que considerou mais importante. As entrevistas duraram em média cerca de uma hora e foram realizadas entre meses de agosto e outubro.

### **1.3 Estrutura da Dissertação**

Esta pesquisa foi desenvolvida em três capítulos divididos em subtópicos. No primeiro capítulo são abordadas as concepções de universidade e de docência universitária. O objetivo foi entender como os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Foram abordados tópicos sobre o papel social da universidade, o conceito de docência universitária e a identidade profissional do professor do ensino superior.

O segundo capítulo trouxe a análise documental sobre a docência universitária na Universidade Federal do Acre. Foram analisados o Código de Ética dos Servidores Públicos Federais e as Resoluções do Estágio Probatório para os novos professores; as Ações de ensino, pesquisa e extensão previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Regimento Geral da UFAC e as políticas de formação continuada para os professores da UFAC. Antes,

porém, a docência na UFAC foi discutida, bem como um histórico dos cursos de Geografia e História da UFAC.

Por fim, no terceiro e último capítulo foi feita a análise dos questionários e das entrevistas. Nesta parte, através dos resultados dos questionários aplicados aos professores selecionados, trouxemos as vozes dos docentes da Universidade Federal do Acre. Ainda neste capítulo, foi esboçado o perfil dos professores que atuam nestes dois cursos citados acima: quem são e o que pensam sobre sua formação e seu trabalho? Busca-se assim encontrar respostas através da trajetória profissional e pessoal dos professores. Como explica Lima (2002), ao considerar a trajetória profissional relevante permite-se que se encontre as respostas necessárias as questões relacionadas a identidade profissional do professor do ensino superior.

Os perfis traçados referiram-se às informações de cunho pessoal como sexo e faixa etária; formação acadêmica-profissional tais como, regime de trabalho, titulação e tempo de serviço; e quanto a identidade docente e à profissionalidade. Posteriormente, foi apresentado um diagnóstico apontado pelos professores pesquisados quanto a reflexão da sua prática docente, a formação continuada recebida e quanto aos subsídios oferecidos, ou não oferecidos, pela instituição em que atuam.

Assim, buscou-se entender como a identidade do docente do ensino superior é construída, percebida, sentida e expressa, através das respostas dadas pelos professores. Da mesma maneira que Cunha (2007) destaca que a docência do ensino superior é uma atividade complexa de vários pontos de vista e de que ela é configurada como um campo específico de intervenção profissional, entendemos que se faz necessário entender primeiramente os vários conceitos que culminam na construção da identidade de seus professores. Começamos a seguir tratando sobre universidade, docência e identidade profissional.

## **CAPÍTULO 1**

### **UNIVERSIDADE E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Neste capítulo objetivou-se entender a configuração atual da universidade e seu papel social. Foi tratado inicialmente o papel social da universidade e as culturas institucionais que ela desenvolve. Na sequência, trouxemos a concepção de docência e como ela se constitui na perspectiva do trabalho. Em seguida tratou-se especificamente da docência universitária, sua normatização, sobre como se dá a formação de professores no ensino superior e sobre o conceito de pedagogia universitária. Por fim, foi tratado a concepção de identidade profissional no ensino superior, entendendo primeiramente o que é identidade, o que é identidade profissional e como os professores do ensino superior se identificam profissionalmente.

#### **1.1 UNIVERSIDADE: PAPÉIS SOCIAIS E CULTURAS INSTITUCIONAIS**

O perfil das instituições de ensino superior é diverso e discutir seus impasses e dilemas requer entender a instituição universidade, considerando o início de sua existência e todas as modificações e transformações pelas quais ela passou até a configuração atual.

O professor universitário brasileiro surgiu oficialmente juntamente com a criação das primeiras universidades no Brasil, na década de 1930 quando os órgãos competentes perceberam a necessidade de conferir maior competência ao professor universitário. (Almeida, 2012).

Porém, muito antes disso, Cunha (2007) explica que desde a Colônia tem-se o Ensino Superior no Brasil, com o ensino que era desenvolvido nos cursos de Filosofia e Teologia no Brasil, do século XVI até o século XVIII. Segundo ele, era uma atividade a serviço da exploração da Colônia pela Metrópole. Porém o autor ressalta que:

Embora franciscanos, beneditinos e carmelitas mantivessem em seus conventos, mesmo antes da expulsão dos jesuítas, cursos de Artes e Teologia – ensino superior, portanto -, eles estavam voltados mais para a reprodução interna de seus quadros do que para fora, característica distintiva dos colégios da Companhia de Jesus. (CUNHA, 2007, p. 21-22).

A Companhia de Jesus era um sistema único e integrado nos tempos da Colônia, na qual os cursos superiores se articulavam com outros cursos e com a pregação religiosa. Cunha (2007) também trata do Ensino Superior no Império e na Primeira República. Durante o Império, a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, gerou “a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia, ou melhor, de se fundar todo um grau de ensino

completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional (...)" (CUNHA, 2007, p. 63).

Foram criados, nesse período, cursos e academias destinados a formar burocratas e especialistas, resultando nos profissionais liberais. O ensino superior criado em 1808, já sofria tentativas de reunir os cursos em uma universidade. (Cunha, 2007).

Na Primeira República surgiram as escolas superiores livres, que pertenciam a empresários particulares. Cunha (2007) explica que o crescimento dessas escolas foi grande e rápido devido à facilitação do ingresso no ensino superior. É nesse período, que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com o nome de universidade. Também é nesse período que a docência é institucionalizada:

A instituição da livre-docência foi mantida, mas os candidatos deveriam se submeter a provas orais, sendo verificada a autoria das teses. Sua nomeação, depois de aprovados os trabalhos, passou a ser temporária, podendo ser renovada. É desse decreto que renasceu a figura do professor catedrático, substituindo a do professor ordinária da lei orgânica. O cargo de professor catedrático era vitalício, como, aliás, todos os cargos mais elevados do magistério superior, desde 1808. A substituição só ocorreria por vontade do professor, por sua morte, ou por sua aposentadoria após uma certa idade/ou tempo de serviço (a chamada jubilação). Mas havia uma diferença importante dos catedráticos para os professores ordinários e outras denominações precedentes. Os catedráticos eram escolhidos por concurso, concorrendo com tese escrita, após o que eram nomeados pelo governo. (CUNHA, 2007, p.169).

Interessante observar que as características do cargo de professor catedrático permanecem até os dias de hoje. Passado o período da Primeira República temos, de acordo com a visão de Cunha (2007), a Era Vargas. Neste período da ditadura militar no Brasil, entre as décadas de 60 e 80, Pimenta e Anastasiou (2014) explicam que os professores universitários tiveram oportunidades de aperfeiçoar-se na pesquisa de suas áreas específicas, porém não eram estimulados a refletir sobre a sua atuação como docente. Voltando assim a figura central do professor estabelecida pelo modelo jesuítico, no qual o professor transmite saberes, mas não reflete criticamente sobre sua prática.

Pimenta e Anastasiou (2014) também comentam os primórdios da universidade no Brasil e citam que esta possuía a influência de três modelos europeus, que se fazem presentes até os dias de hoje: o jesuítico, o francês e o alemão. As autoras explicam que no modelo jesuítico a ação docente centrava-se em transmitir conteúdos através da memorização.

A base estava na unidade e hierarquia da organização dos estudos, na divisão e na graduação das classes e programas em extensão e dificuldade, não se permitindo passar uma etapa mais avançada sem que a anterior estivesse totalmente dominada. O conhecimento tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado, devia ser assim repassado, e a memorização era concebida como operação essencial e recurso básico de ensino e aprendizagem. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 146-147).

No modelo jesuítico a base estava na unidade e hierarquia da organização dos estudos e no entendimento de que o conhecimento era algo pronto e acabado devendo, portanto, ser apenas repassado. Como resultado, o aluno se apresentava passivo e obediente. A memorização era sua principal meta e a ação docente era muito mais baseada no senso comum de ensinar. Hoje, diferentemente desse modelo inicial, não se impõe ao professor universitário um manual. (Pimenta e Anastasiou, 2014).

O que se vê na ação docente, hoje, em sala de aula, é muito parecido com o proposto no modelo jesuítico. Apesar de não se impor ao professor universitário um manual, a memorização ainda é um recurso muito utilizado por professores para avaliar seus alunos.

Enquanto que o modelo francês se caracterizava por uma organização mais profissionalizante, que buscava formar burocratas para exercer as funções do Estado. Porém, a figura do professor continuava sendo como a de um transmissor de conhecimento, reforçando elementos do ensino jesuítico. No modelo alemão a universidade volta-se para a ciência, como forma de resolver problemas nacionais. Destaque a produção do conhecimento e ao processo de pesquisa são exemplos de elementos deste modelo. (Pimenta e Anastasiou, 2014).

Almeida (2012) também faz uma retomada da criação das universidades até o que ela chama de universidade contemporânea. Segundo a autora, a universidade nos seus primórdios congregava mestres e estudantes, estruturava-se em torno das aulas magistrais e se preocupava com o saber universal.

Nos anos seguintes, a universidade continuou fechada à dinâmica social e manteve-se cautelosa quanto a preservação e transmissão da cultura e da ciência pré-moderna. Almeida (2012) explica que até o século XIX a universidade passou por transformações limitadas:

As mudanças no seus rumos, que possibilitaram o seu reposicionamento social, ocorreram no início do século XIX, com o advento de dois novos paradigmas organizacionais que ensejaram o avanço nas pesquisas e nas relações com a sociedade: O modelo napoleônico, que visava à formação de nova elite intelectual capaz de contribuir para a viabilização do projeto burguês, caracterizou-se pela preservação da ideia de universalidade e de difusão do saber constituído, criou as regulamentações profissionais, cerceou a autonomia da universidade e instituiu a proteção do Estado. Já o modelo humboltiano, que buscou constituir a formação de uma elite alemã, consagrou a separação da universidade do controle do Estado, assegurando-lhe liberdade diante do poder e da religião, e fez que a autonomia e a pesquisa se tornassem as marcas distintivas da ideia moderna de universidade. (ALMEIDA, 2012, p. 41).

Com as transformações decorrentes destes dois modelos, a cultura das humanidades e a cultura científica passam a coexistir e a universidade se reconfigura. Almeida (2012) explica

que estas transformações constantes da universidade, coincidem com as demandas da sociedade que se aceleram e se intensificam, o que provoca transformações nas estruturas internas dessa instituição. Todavia, alguns traços marcantes se mantêm através do tempo. Nas palavras da autora:

Um desses traços é a inquietude em face de seu papel social, o que a faz discutir sobre si mesma e sobre suas relações com as múltiplas dimensões sociais. Com isso ela tem se mostrado capaz de criticar seu próprio caráter institucional e suas perspectivas orientadoras na produção de conhecimento e na formação de profissionais. (ALMEIDA, 2012, p.45).

Apesar dessa inquietude quanto a discutir o seu papel social, ao mesmo tempo a universidade passou pelo momento em que houve a transformação do ensino em serviço público, concepção esta que veio da Modernidade, de acordo com Marques (1999):

Com o aprofundamento do processo de laicização/secularização e estatização do ensino, tem início a era dos Estados-docentes e dos professores-funcionários, cuja marca foi a dinâmica contraditória entre regulação estatal, autonomização da atividade educativa e profissionalização de seus profissionais. Neste sentido, a apropriação do controle da profissão pelo Estado, antes a cargo da Igreja, inaugura uma peculiar relação entre professores e instâncias governamentais, muitas vezes mediada pelas Ciências Humanas e da Educação, que é inerente à natureza da atividade educativa pública em geral e ao estatuto profissional do professor funcionário público: a tensão histórica entre regulação e autonomia. (MARQUES, 1999, p. 223).

Esta situação pode ser agravada pelo fato de a universidade ser pressionada a atuar não como uma instituição social, mas como organização social. (Corrêa, Bógus e Anastasiou, 2011). Da mesma maneira, Sguissard (2015) questiona:

Diante do exposto pode-se afirmar que se sustenta a pergunta inicial que põe em questão o caráter democrático da política de expansão da ES das últimas décadas no Brasil? Confirmar-se-ia a hipótese de que a massificação mercantil se sobreporia à democratização dessa expansão? Ou a hipótese de que a política de expansão da ES no Brasil, especialmente através de programas como o Prouni<sup>4</sup> e o Fies<sup>5</sup>, é uma política pública de caráter focal e compensatória das desigualdades sociais produzidas pelo modelo de desenvolvimento em curso? Caber-lhe-ia o qualificativo de uma política de massificação mercantil? Ou a afirmação de estar pondo em prática uma concepção de ES que confunde educação superior, como direito ou “serviço público”, com

<sup>4</sup> O Programa Universidade para Todos - Prouni é um programa do Governo Federal, criado em 2004, que tem como propósito a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. O programa oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: agosto de 2018.

<sup>5</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, que possuam avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br/>. Acesso em: agosto de 2018.

“serviço comercial” ou mercadoria? De não ser uma política social autônoma, mas a cada dia mais dependente dos interesses do mercado? De continuar a implementar a expansão de uma educação de elite e de alta “qualidade” para poucos e uma educação de massa e de baixa “qualidade” para muitos? (SGUISSARD, 2015, p. 884-885).

O autor se refere justamente ao momento em que as universidades vivem, no qual o papel social muitas vezes é diminuído em detrimento ao serviço público, fazendo com que o ensino se transforme em mercadoria. Esta concepção influencia diretamente nas marcas identitárias que serão geradas nos professores do ensino superior. Os docentes são afetados pelas práticas produtivistas que atingem seu trabalho e conseqüentemente marcam sua identidade profissional. Mais a frente, no capítulo 3 desta pesquisa, podemos confirmar, através da análise das entrevistas, esta afirmação.

### **1.1.1 O que é docência?**

Embora a docência, de modo geral, possa ser definida como ensino, magistério, professorado, qualidade de docente ou uma simples transmissão de conhecimentos entre gerações diferentes, Souza (2013) afirma que não se pode esquecer que a docência é uma atividade muito mais abrangente que envolve uma ação educativa decorrente do processo de ensino e de aprendizagem, da pesquisa e da reflexão das atividades realizadas e das finalidades destas. Diferentemente de Souza (2013) que não considera definir a docência através de um único significado, Cunha (2013) traz uma definição clara do que é docência e explica a origem deste termo:

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário. (CUNHA, 2013, s/n).

Ainda segundo Cunha (2013), até pouco tempo (boa parte do século XX), a docência era percebida como uma missão, vocação ou um dom natural dos sujeitos, e como tal, não poderia ser ensinada de uma pessoa para outra: ou você possuiria o “dom de ensinar” ou então não poderia aprender a ser docente.

O professor, nesse contexto, era visto como o detentor do conhecimento que deveria ser transmitido, além de ser responsável pelo ensinamento dos “bons costumes”, do bem, da disciplina e da moral. Com o desenvolvimento da visão positivista e a construção da ciência moderna, o trabalho docente passou a ser cada vez mais focalizado no desenvolvimento cognitivo dos alunos, ocorrendo assim, a substituição do dogma religioso pelo dogma científico.

Desse modo, ao professor passou a ser exigido à neutralidade, ou seja, ele não deveria influenciar os seus alunos com seus pensamentos, opiniões ou pontos de vista. (Cunha, 2007).

Para a autora, a profissão docente passou a sofrer um crescente desprestígio manifestado nas ações impostas por agentes externos que se tornariam responsáveis por definirem o material didático a ser adotado, a avaliação que seria feita, os programas e treinamentos que seriam realizados; tentando assim, reduzir os docentes a depósitos de conhecimentos cuja função se resumiria a ensinar conteúdos previamente estabelecidos.

Esse desprestígio profissional vem afetando diretamente na forma como os docentes veem a sua profissão e o seu trabalho pedagógico; acarretando assim, certa dificuldade para se construir uma base epistemológica da profissão.

Lima (2002) reforça o argumento de que a docência necessita de reflexão, afinal “os professores refletem sobre sua prática e suas ações se desenvolvem num processo complexo e multifacetado”. Como veremos no tópico a seguir, a docência é uma profissão que necessita de reflexão quanto ao seu exercício e especialmente necessita de uma formação aprofundada e consistente. Faremos essa reflexão tomando a natureza do trabalho docente como foco.

### **1.1.2 A docência sob a perspectiva do trabalho**

O trabalho está na base da atividade econômica da sociedade, vai muito além da compreensão da atividade econômica, e está ligado, de acordo com Netto-Braz (2014) “ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade”.

Contudo, aqui, a comunicação é tanto mais necessária se se leva em conta que o trabalho jamais é um processo capaz de surgir, de se desenvolver ou, ainda, de se realizar, em qualquer tempo, como atividade isolada de um ou outro membro da espécie humana. O trabalho é, sempre, atividade coletiva: seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto (maior ou menor, mais ou menos estruturado) de outros sujeitos. (NETTO e BRAZ, 2014, p. 33 e 34).

Dessa maneira, o trabalho é o modo pelo qual o homem produz a história e assim como o trabalho, a educação também é concebida como uma prática social. Nas palavras de Frigotto (2010):

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a “fator, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria antológica e econômica fundamental. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo da mesma forma específica de relação social. (FRIGOTTO, 2010, p. 33-34).



Para Enguita (1991) os docentes vivem uma crise de identidade, na qual a categoria e a sociedade não estão de acordo em torno da imagem social do professor e do resultado das suas práticas. O trabalho docente se configura como um trabalho intelectual, liberal ou proletário? A questão central para o autor é: qual é o estatuto sócio profissional do ato de ensinar? Para Enguita (1991) a função docente se designa como semiprofissão, pois é constituída por grupos assalariados, com nível de formação semelhante ao dos profissionais liberais e estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas lutam por manter ou ampliar sua autonomia.

Segundo o autor há cinco maneiras de se definir uma profissão: competência, vocação, licença, independência e auto regulação. Os diferentes enfoques da defesa da profissionalização docente vislumbram uma maior autonomia para os professores, mas o discurso oficial não é uma defesa neutra e desinteressada. Este discurso responsabiliza o professor pela precariedade do ensino. Marin (2004) explica que a precarização do trabalho docente tem efeito sobre o currículo e sobre o processo formativo.

O atual currículo prescrito, portanto, explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõem os parâmetros curriculares, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar seu trabalho pedagógico. Compreender as práticas curriculares nesta perspectiva, atravessadas pelas exigências da nova ordem econômica e política, torna-se necessário, ainda que difícil. Exige conhecer e analisar o currículo prescrito e, sobretudo, investigar o currículo real, aquele que se desdobra em práticas no interior da escola, cuja determinação não se origina apenas nas prescrições oficiais, mas de muitos fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho escolar. (MARIN, 2004, p. 1205).

A precarização muitas vezes é entendida por alguns professores como sinônimo de profissionalização e não como esvaziamento da própria autonomia.

De acordo com Hypólito (2009) a profissionalização docente deveria ser composta pelos seguintes elementos: salário digno, valorização social, autonomia e formação superior. Nos anos 80 a postura dos professores diante das modificações da escola e de uma possível profissionalização eram de resistência, ou cooptação, ou, ainda, de sobrevivência. E essas reformulações do sistema educacional combinados com o processo de reestruturação da própria sociedade trazem modificações para o trabalho docente em termos de controle, autonomia e intensificação do trabalho. O resultado é uma repercussão direta sobre as práticas curriculares, que de acordo com Hypólito (2009) não separa a ação docente e o currículo

Abaixo trataremos da concepção do termo “docência universitária” e suas especificidades.

## 1.2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A docência universitária diz respeito às práticas e ações específicas da atuação do professor no ensino superior. Mas, conforme veremos ao longo da pesquisa, autores como Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2014) e Pimenta e Almeida (2011) são enfáticos ao afirmarem que a docência universitária no Brasil está muito mais ligada a ações relacionadas a pesquisa, do que a ações pedagógicas. Como relatam Corrêa, Bógus e Anastasiou (2011):

No que se refere à docência universitária, verificamos que, no caso brasileiro, a inserção na universidade tem valorizado mais os conhecimentos e as atividades relacionadas à investigação, em detrimento da formação pedagógica. Ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, quando ingressam na universidade, esses profissionais nem sempre apresentam atributos específicos, necessários e desejados para a vertente docente dessa profissão. Com isso. O exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior. No contexto da universidade, a competência docente é processo que vai sendo construído individualmente, por tentativas e erros, tendo como base os modelos de professor já observados ao longo da própria formação na Educação Básica e Superior. Esse modo de se constituir docente não facilita avanços significativos, dificultando a construção de inovações na prática pedagógica. (CORREA, BOGUS E ANASTASIOU, 2011, p. 80 e 81).

Além da valorização dos conhecimentos ligados a pesquisa em face aos conhecimentos ligados a formação pedagógica, os docentes universitários adentram na carreira trazendo consigo uma bagagem ampla de conhecimentos nas suas áreas de pesquisa e de atuação profissional e sua entrada na carreira se dá por motivos diversos. Pimenta e Anastasiou (2014) explicam que da mesma maneira, as instituições que os recebem, já os consideram como professores prontos para atuarem no ensino superior:

Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que *o são*, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas, nem sem, muitas vezes, ocasionar danos ao processo de ensino e aos seus resultados. Não se trata, em absoluto, de culpabilizar os professores pelas mazelas do ensino, mas de reconhecer e valorizar a importância da profissão docente no ensino superior. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 104 e 105).

As autoras explicam ainda que mesmo que tenham escolhido a docência universitária como profissão, muitos professores atuam sem qualquer processo formativo, e as vezes até mesmo sem ter escolhido ser professor, apenas atraído pelo salário. Faz-se necessário dizer que, caso o professor seja oriundo da área da educação ou da licenciatura, supõe-se obviamente que este professor “teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão

do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária de alunos, com objetivos de formação diferenciados da formação profissional universitária”. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p.105). Porém, as autoras afirmam que caso contrário, sendo os professores de outro quadro profissional, carregarão consigo “um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior.

Estas questões podem ser melhor avaliadas se entendermos como se dá atualmente a normatização da docência universitária e a formação de professores no ensino superior. No tópico a seguir tratamos desta normatização e também sobre um termo específico denominada por Pimenta e Almeida (2011) como “pedagogia universitária” e seus desafios.

### **1.2.1 Normatização da profissão do docente do Ensino Superior**

O processo de normatização da profissão docente no Ensino Superior é considerado por alguns autores, como Almeida (2012) como confuso. Isto se deve ao fato da normatização vigente, não definir o lócus da formação do professor universitário. Faz-se necessário reafirmar que estes processos de formação docente para o ensino superior são regidos pela LDBEN 9.394/1996, na qual fica estabelecido que essa preparação docente deve ser desenvolvida nos cursos de pós-graduação stricto-sensu, nos quais, de acordo com a autora, os objetivos principais são a pesquisa e a produção de conhecimento. O artigo 66 explicita como o processo formativo dos docentes do ensino superior deve acontecer:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, LDBEN, art, 66).

Ou seja, a lei não entende a docência universitária como um processo de formação, mas sim como uma preparação para a atuação docente. A lei simplifica esta formação e com isso, não considera as especificidades que lhe cabem. Para Pimenta e Anastasiou (2014) estas questões têm suscitado debates sobre a formação e preparação dos docentes universitários, se traduzindo em alguns mitos. Um deles seria o de simplificar a preparação docente universitária a apenas uma disciplina pedagógica, “considerando a Pedagogia, teoria da educação, e a Didática, teoria do ensino, apenas como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino.” Outro mito, seria o de considerar o campo da Pedagogia e da Didática restrito à crianças e adolescentes, e ainda, reduzir a docência ao espaço escolar.

Tal exigência, ou a falta dela, resulta numa atuação docente configurada de acordo com as atribuições das próprias universidades, as quais, especialmente as públicas, estão baseadas no tripé pesquisa, ensino e extensão. Nas palavras de Almeida (2012):

(...), o que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologia e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente. (ALMEIDA, 2012, p.67).

Lima (2002) já apontava, muito antes das recentes e poucas literaturas sobre docência no ensino superior, esta simplificação da formação do professor universitário:

Na universidade, mais do que em qualquer outro nível de ensino, as ações ligadas à dimensão pedagógica do trabalho docente não têm se constituído em objeto de maiores preocupações. Tacitamente, o professor que domina o conteúdo específico encontra “naturalmente” os meios para fazê-lo. Subjacente a este critério está a suposição de que a competência profissional ou acadêmica assegura, de modo automático, competência didática. Espera-se do professor universitário que ele seja antes de tudo profundo conhecedor do que vai ensinar. O ensino superior essencialmente “intelectualista” por tradição, parece partir do pressuposto de que o jovem docente, ao chegar à universidade, já deve ter alcançado um grau de maturidade emocional e de independência intelectual que desobriga a instituição de maiores cuidados quanto à inserção do novo professor. (LIMA, 2002, p.82).

Assim, percebe-se que este processo de formação do magistério superior é muitas vezes ineficiente ou precário, ficando sob a responsabilidade do professor buscar meios para suprir as lacunas na formação e na atuação que ele mesmo desconhece existir. Muitas vezes ele nem ao mesmo se dá conta de que precisa desta formação, pois já está inculcado no seu pensamento de que o fato de dominar o conteúdo específico já é suficiente para que sua ação seja bem-sucedida.

Como dito no início deste subtópico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN, 9.394/96, estabelece que a preparação para o ensino superior seja obtida preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ou seja, para se tornar professor universitário é necessário no mínimo ter a titulação de mestre e/ou preferencialmente de doutor. Porém, como fica explícito na LDBEN, esta exigência não era uma obrigação. O que permitiu que muitos professores entrassem no ensino superior apenas como graduados ou licenciados.

Em junho de 2013, houve uma mudança significativa neste processo de formação de professores para o ensino superior. A então presidente da república, Dilma Rousseff, publicou uma medida provisória (MP) que exigia o título de doutor para professores em universidades e

institutos de ensino superior no país: “O concurso público de que trata o caput tem como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso”. (BRASIL, 2013). A medida 614/2013 pretendia dar fim a brecha existente na LDBEN para que profissionais com apenas uma graduação pudessem exercer o magistério no ensino superior.

No entanto, no mesmo artigo há uma exceção que permite a instituição federal de ensino superior a "dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pelo título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor". (BRASIL, 2013).

### **1.2.2 Formação de professores no Ensino Superior**

A formação de professores é objeto de estudos e reflexões e também de controvérsias. A reflexão sobre como os professores são formados e qual sua importância na sociedade faz-se necessária e sempre atual. De acordo com Cunha (2013) é importante problematizar a formação docente para entender o papel que o professor desempenha na sociedade.

Refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. A pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal. Já a prática estabelece-se a partir de uma amálgama de condições teórico-contextuais. (CUNHA, 2013. p.3).

Nesse sentido pode-se citar Donald Schon que afirma que o processo de formação de profissionais, incluindo os professores, sofre influência da racionalidade técnica que, de acordo com SCHON (2000), são aqueles profissionais que solucionam problemas instrumentais e utilizam a técnica mais apropriada para um determinado fim. Em contraposição a este modelo da racionalidade técnica, Schon (2000) defende o “ensino prático reflexivo”.

Um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Argumentarei que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional. (SCHON, 2000, p.25).

Contreras (2002) destaca os problemas desta visão de Schon que percebe os professores como profissionais reflexivos. Para Contreras a docência não pode se desligar dos pressupostos

interpretativos e de valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias. O grande problema seria a falta de conteúdo para a reflexão e a falta de especificidade de Schon em relação aos problemas. Sem analisar os efeitos gerados pela institucionalização das posições e práticas adotados pelo professor, o processo de reflexão estaria limitado em sua origem. Ele diz:

Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula. (...) Em sua insatisfação, os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola... Visto que a forma pela qual se encontra definido seu trabalho os isola análise sobre o sentido do ensino e os fins pretendidos, fazendo com que atuem apenas como funcionários submetidos à autoridade burocrática, não é fácil para eles considerar na explicação do problema e insatisfações que vivenciam, as condições estruturais do ensino e mantém inquestionáveis ou nem sequer são pensadas como fatores que possam ser explicados. (CONTRERAS, 2002, p. 155 e 156).

O autor explica ainda que um dos maiores problemas do profissional reflexivo é rejeitar a mobilidade da prática profissional por meio da aplicação de um conhecimento científico indiscutível a resolução de problemas. E diz ainda, que há uma ampla difusão do termo “reflexão” e não uma concepção concreta sob este, o que gera um slogan vazio de conteúdo.

Para Contreras (2009) foi Giroux quem desenvolveu melhor uma nova concepção que tratava os professores como intelectuais. Para Giroux (1997) os professores precisam ser intelectuais transformadores, capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. Para ele, na atualidade, os professores são desprovidos de consciência social e deveriam argumentar que as instituições de formação de professores precisam ser reconhecidas como esferas públicas. Ele ainda explica que os programas de formação não estimulam os professores a assumirem o papel de intelectual crítico, que falta ênfase dos currículos nas questões de poder e sua distribuição hierárquica e no estudo da teoria social crítica e ainda, que os professores precisam mais tempo na sala de aula. Nas palavras dele:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. (...) (GIROUX, 1997, p. 161-162).

Nessa mesma linha de pensamento Tardif (2002) explica que os professores precisam ser vistos como sujeitos ativos do conhecimento que possuem saberes específicos do seu ofício e logo, entendem que a prática não é somente a aplicação dos saberes teóricos, mas sim, um

espaço de produção de saberes específicos oriundos da mesma prática. Esta tendência do sujeito do conhecimento se opõe a tradicional visão de formação de professores onde a relação entre teoria e prática é posta da seguinte maneira: o saber estaria apenas na teoria e a prática seria desprovida de saber ou seria ainda portadora de um falso saber, o saber seria produzido fora da prática.

Para Tardif (2002) esta concepção tradicional é redutora, simplificadora e contrária a realidade, pois todo trabalho humano exige saber, saber fazer e um sujeito do trabalho. O que nos traria a uma nova concepção do ensino. Dentro desta nova concepção do ensino ele destaca que a pesquisa universitária precisa parar de ver os professores como objetos de pesquisa e passar a vê-los como sujeitos do conhecimento. Diz ainda, que é necessário elaborar novas formas de pesquisa que considerem os professores não apenas como cobaias estatísticas ou objetos, mas como colaboradores. E por fim, que é preciso pesquisar não sobre o ensino e professores, mas para o ensino e com os professores.

O autor ainda faz três importantes considerações quanto à formação de professores. A primeira delas é de que os professores têm o direito de se manifestar sobre sua formação profissional. A segunda, é de que é preciso basear-se no conhecimento dos professores e a terceira, de que é necessário abrir um espaço maior para uma lógica de formação de professores que os reconheça como sujeito do conhecimento. Para o autor, a desvalorização dos saberes dos professores é um problema político e que ainda sofre com a falta de unidade da própria profissão docente.

Gaeta e Masetto (2013) explicam que o sistema atual de educação superior no Brasil, estruturado pela LDBEN 9.394/ 1996, é dividido em duas fases: a graduação e a pós-graduação. A graduação, como formação inicial, está subdividida em cursos que preparam o graduando para se tornar tecnólogo, bacharel ou licenciado, e o objetivo dos três segmentos é desenvolver e vincular as competências a uma profissão. Já na pós-graduação há duas possibilidades: A pós-graduação, por sua vez, considerada um processo de educação continuada, subdivide-se em *lato sensu* (especialização), mais voltado para a prática profissional, e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), de cunho mais acadêmico e direcionado para a pesquisa.

Para Cunha (2007), nos últimos anos houve um aumento da oferta, criação de novos cursos, expansão universitária, investimento em torno da pesquisa e do setor privado no ensino superior, que resultou num aumento no número de docentes universitários

De acordo com Almeida (2012) uma grande parte dos professores que adentram a carreira do magistério superior, possuem um perfil profissional que foi preparado para exercer sua profissão na prática, possuindo, portanto, pouca ou quase nenhuma formação pedagógica.

Esses professores podem ainda se valer do discurso de que são pesquisadores, quando na maioria das vezes não domina nem o ensino e nem a pesquisa.

Na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto-sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (ALMEIDA, 2012, p.64).

O despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem citado acima é, muitas vezes, a principal queixa dos discentes em relação aos seus professores. Os alunos reconhecem o amplo conhecimento e domínio por parte do professor em determinada área, porém reclamam que “falta didática” na hora de ensinar os conteúdos. Isto é, a formação deste profissional e sua identidade questionadas pelos alunos. Leite (2013) reafirma esta situação dizendo:

A formação de professor representa uma área de conhecimento que já acumula princípios, pesquisas e toda uma literatura de modo a tornar-se imprescindível para o conhecimento do aspirante a professor, em qualquer dos níveis de ensino, destacando-se seu amplo desenvolvimento a partir das últimas décadas do século XX. O professor universitário, assim como o da educação básica, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas e outros atributos para a garantia não só do aprendizado eficaz, mas da formação integral do homem e da socialização ampla da cultura produzida e acumulada historicamente. Trata-se de uma perspectiva dialética na qual não se separam forma e conteúdo, teoria e prática, formação geral e educação profissional. (LEITE, 2013).

O perfil do professor universitário, bem como de qualquer outro docente das demais áreas de ensino engloba não somente conhecimentos específicos na área em que leciona, mas também necessita de habilidades pedagógicas para que o resultado do seu trabalho seja eficaz. Esse professor precisa ainda ter ampla visão de mundo e de humanidade, já que irá lidar diretamente com pessoas.

A construção da identidade com base numa profissão começa na formação na área pretendida. Os anos passados na universidade, as vivências em sala de aula como aluno e o modo como os professores da graduação dão suas aulas já funcionam como uma preparação e uma iniciação ao processo identitário futuro. Os licenciados terão nessa vivência de universidade diversos contatos com a Didática e logo terão facilidade para fazer a transposição didática para seus alunos. Nas palavras de Libâneo (2013) “a Didática está no centro da formação profissional dos professores; ela é a ciência profissional do professor que investiga e



define os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional”. (LIBÂNEO, 2013, p. 55).

Portanto, pode-se afirmar que a Didática é fundamental para o exercício da profissão docente. O que há de se pensar é na lacuna que os professores universitários, especialmente os bacharéis, apresentarão, visto que em suas jornadas acadêmicas foram preparados para serem pesquisadores, especialistas e profissionais de determinada área e não professores. Até mesmo os licenciados podem ter as mesmas dificuldades devido a especificidade da docência universitária.

Esta maneira de se tornar docente, muito mais por imitação da docência que tiveram do que pela efetiva formação docente pela qual passaram, dificulta a prática pedagógica e pode levar o professor a uma crise de identidade profissional, afinal a pouca valorização do processo de ensino-aprendizagem também está ligada a grande valorização e espaço que a pesquisa possui dentro da carreira acadêmica. Anastasiou (2011) explica que dessa maneira “o que traz prestígio ao professor, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são a pesquisa, a publicação, a participação em bancas examinadoras, as conferências ministradas e os financiamentos obtidos das agências de fomento para subsidiar pesquisa”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2011, p. 87).

Dessa dualidade podem surgir questionamentos sobre qual a real função do professor dentro da docência universitária: sou jornalista ou sou professor de jornalismo? Qual é a minha profissão de fato? E se sou professor, porque não me sinto preparado para exercer tal profissão?

Lima (2002) trata sobre a questão do professor universitário sofrer devido as exigências da intensificação do trabalho docente.

Tudo indica que o quadro crítico da universidade brasileira, nos dias atuais, perpassa o horizonte de análise dos professores e influencia a forma como representam sua carreira e seu trabalho e a maneira como se percebem na estrutura social. Estão sendo geradas novos padrões e novas condições de trabalho e de docência universitária num contexto de transformações aceleradas, em que a identidade da universidade está sendo postas em xeque, em que o professor que nela atua defronta-se com um contexto institucional extremamente competitivo, por um lado, e com novos padrões de docência sendo definidos pelo estado avaliativo, por outro. (LIMA, 2002, p.133).

Na mesma linha de pensamento Almeida (2012) também explica que há duas referências que compõem a docência: sendo a primeira o trabalho e a segunda a pesquisa”.

No pensamento hegemônico, duas grandes referências constituem a base que fundamenta à docência. Uma é o mundo do trabalho sustentando a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” e ratificando a influência das corporações na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do

conhecimento. A outra é o universo da pesquisa, que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias. Essas duas tendências revelam-se responsáveis pelo afastamento radical da formação e da atuação docente do campo da pedagogia, ciência que tem como objeto os fenômenos educativos e, portanto, se preocupa com a problemática da formação humana.”. (ALMEIDA, 2012, p. 63).

Dessa maneira é possível compreender a importância da formação pedagógica para o professor do ensino superior, mesmo que esta formação seja relegada a segundo plano por grande parte dos professores que atuam no magistério superior. Esta lacuna na formação deste profissional pode ser resultado de uma normatização para a profissão docente no Ensino Superior não tão clara suficientemente.

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis de ensino. Como citado na introdução, de modo geral, a LDBEN sugere que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação, que podem ser *stricto sensu* ou *lato sensu*, mas a exigência não se faz obrigatória.

Masetto (2015) sugere uma solução para a efetiva formação do professor universitário superior, através da abertura por parte dos programas de pós-graduação, para propiciar uma formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos, que já são ou se tornarão docentes do ensino superior.

As formas serão as mais variadas: oferecer uma disciplina optativa de metodologia do ensino superior, como fazem alguns programas, principalmente nas áreas da saúde ou educação. Oferecer, também, uma disciplina optativa baseada em um programa de educação, mas aberta a mestrandos e doutorandos de vários programas, o que constituiria um grupo heterogêneo e muito rico de experiências para estudos e análise de práticas pedagógicas, inclusive em áreas diferentes. Também seria interessante organizar seminários, workshops ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior, e incentivar pesquisas sobre o ensino superior nas diversas áreas. A pós-graduação também poderia organizar atividades de formação pedagógica para docentes do ensino superior que não frequentam seus cursos no momento, mas se interessariam por essas atividades – inclusive para docentes da própria universidade onde está instalada, que consideram necessária e desejam essa formação pedagógica. (MASETTO, 2015, p. 200-201).

É interessante observar que o autor defende que não só as instituições oferecem uma formação continuada para o docente do magistério superior, mas também delega esta função especificamente para os programas de pós-graduação, aliando de forma concreta, como citado por Freire (2013) anteriormente, o ensino à pesquisa.

### 1.2.3 Pedagogia Universitária: natureza e especificidades

Assim como Cunha e Soares (2010) explicam que a docência no ensino superior é diferente e cheia de peculiaridades e, portanto, necessita de ações específicas que a contemplem, as autoras Pimenta e Almeida (2011) comentam que o ensino na universidade é marcado por características específicas, tais como:

a) propiciar o domínio dos conhecimentos, métodos e técnicas científicos, assegurando o domínio científico e profissional do campo específico, e que sejam ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade; b) considerar a interdisciplinaridade como possibilidade de superação de uma visão e formação fragmentadas; c) desenvolver a capacidade de reflexão que conduza à autonomia do aluno na busca de conhecimentos; d) considerar o ensinar como atividade integrada à de investigar; e) desenvolver habilidades de pesquisa que se integrem aos cursos e aos processos formativos, superando uma iniciação científica que, por vezes, isola o estudante do curso e se fixa nos laboratórios dos professores; f) substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitua em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos metodológicos, epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos; g) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade pedagógica mais do que a avaliação como controle; h) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos, e, a partir deles, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p.23).

Estas características específicas da docência universitária exigem uma ação de ensinar diferente da tradicionalmente praticada. O que as autoras denominam como pedagogia universitária. O docente do ensino superior presta um serviço à sociedade e precisa agir de forma reflexiva e crítica não só no âmbito da sua disciplina, mas dialogando de forma efetiva com o Projeto Político - Pedagógico do curso em que leciona. (PIMENTA e ALMEIDA, 2011). Ainda, tratando sobre a pedagogia universitária, Anastasiou (2011) enfatiza quais são seus fundamentos teóricos:

Destacamos que um dos fundamentos teóricos da pedagogia universitária no trabalho com adultos (também aplicável aos universitários, quase adultos), qual seja, partir da prática social do grupo, problematizá-la, retomá-la a partir da teoria existente, realizar atividades de sistematização desses elementos recolocando-os nos cenários de práticas e voltar a analisar essa mesma prática, retomando-a e até realizando sua escrita, tem sido validado, como exequível e desejável na construção do conhecimento, e que, mesmo tendo sido proposto há décadas, são vivenciados e passíveis de sistematização. Com isso, os momentos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento passam a ser auxiliares na reconstrução da prática docente. (ANASTASIOU, 2011, p. 53-54).

Essa prática docente antes de ser uma prática social do grupo, é também uma prática do indivíduo profissional. O professor é uma pessoa, que busca se profissionalizar. A

universidade é o seu local de trabalho e é esta quem oferece condições de profissionalização. O que acontece é que quando estas oportunidades de profissionalização são oferecidas, são sempre oferecidas como um bônus, uma capacitação, um mero treinamento, sempre delegando ao próprio professor a responsabilidade de afirmar e melhorar sua identidade profissional.

Ou seja, a iniciativa de participação nestes processos de formação continuada do professor do ensino superior, geralmente partem deles mesmos, do indivíduo. “Esta iniciativa, já demonstra uma preocupação com o fazer em sala de aula e com a preparação de ações mediadoras entre a pesquisa e o ensino”. (ALMEIDA E PIMENTA, 2011, p.64).

### **1.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE**

#### **1.3.1 O que é identidade profissional**

A sala de aula é o local privilegiado onde o professor se depara com a função de ensinar, função esta que pressupõe que ele deveria ter domínio. Todavia, muitos não se sentem assim e nem se sentirão por um determinado tempo, pois sua identidade docente ainda está em construção.

Para entender melhor o conceito de identidade docente faz-se necessário entender primeiro o conceito de identidade. Este é um conceito que não possui linearidade, não é totalmente fixo e não há como observar um começo, meio e fim. É um processo contínuo e em constante transformação, como explica Hall (2015) ao trazer o conceito de identidade dentro dos estudos culturais.

A questão da “identidade” está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2015, p.9).

Assim, pode-se entender que identidade não é um dado imutável, muito menos externo. Nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2014) a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Da mesma maneira para Lima (2002) o processo de construção da identidade docente é um processo contínuo:

Considerando esses aspectos, é possível entender que o processo de construção de identidade ocorre durante toda a vida do indivíduo, desde a atribuição do nome. Nesse momento, é a estrutura social que fornece os padrões de identidade em determinado contexto. Posteriormente, são acrescentadas à identidade outras predicções presentes na própria existência física ou social, que assumem a forma de personagens ou papéis sociais. (LIMA, 2002, p.66).

Entretanto, há que se considerar o seguinte questionamento: se a escola, aqui representada pela universidade, tem natureza e especificidades próprias como as defendidas pelos teóricos críticos, a identidade docente seria assim tão fluida? Tentar-se-á nos próximos tópicos discutir essa questão com mais profundidade.

O desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício e envolve duas perspectivas: uma perspectiva institucional e uma perspectiva pessoal do professor. Na perspectiva institucional, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um conjunto de ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores, portanto vai além do aspecto informativo. (Cunha e Soares, 2010).

Essas ações são assumidas não apenas individualmente, elas envolvem todos os profissionais que atuam de forma integrada na instituição, evidenciando, assim, a estreita ligação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, o que pressupõe uma gestão democrática e participativa, capaz de alterar a própria organização, os papéis atuais e futuros dos professores, com base em reflexões críticas e propositivas do grupo, visando garantir, aos estudantes, aprendizagens significativas e crescimento pessoal. (Cunha e Soares, 2010).

Lima (2002) explica como se dá esta construção da identidade de classe:

É no cotidiano do trabalho com o ensino, sob condições diversas e adversas, que o professor constrói uma identidade de classe. O que os docentes fazem, dizem e assumem reforça determinadas posições e constrói suas identidades individuais e coletivas. Inseridos no jogo das forças sociais, entram no jogo do poder e participam da produção do discurso desta ou daquela classe. Que classe? Tem o professor consciência de sua posição na estrutura social? (LIMA, 2002, p. 125).

O questionamento feito pela autora reflete um problema que muitos docentes enfrentam, que é a falta de entendimento ou esquecimento do seu importante papel social, em detrimento as questões coletivas. Já na perspectiva pessoal, nas palavras de Cunha (2013) o desenvolvimento profissional se projeta por uma disposição interna e uma postura de busca

permanente de crescimento pessoal e profissional, disposição de refletir coletivamente sobre as práticas, atitudes e crenças individuais e coletivas e uma abertura para mudança como veremos mais a frente nas análises das entrevistas.

### **1.3.2 Identidade profissional docente no ensino superior**

Nos primeiros momentos de atuação docente os docentes do ensino superior tendem a enfrentar questionamentos acerca do seu fazer pedagógico, dos fundamentos da Educação, das reflexões provocadas pela prática docente na academia e na sociedade e sobre o que realmente sentem ou querem. O que resulta nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2014) na reflexão sobre a identidade que é construída ao longo da trajetória profissional. São valores que ganham maior solidez a partir da significação social da profissão. A concepção de identidade pressupõe características particulares de alguém, deste modo, o que me diferencia do outro e ainda que é algo em constante construção, portanto, é inacabado.

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...). Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p.77).

Gaeta e Masetto (2013) ainda entendem a identidade profissional docente como uma compreensão de como os próprios professores se entendem como profissionais. Para eles a identidade profissional se constrói com base no significado que a profissão tem para cada um.

A identidade profissional é a representação que faço de mim mesmo e que os demais atribuem a mim, no que se refere ao trabalho que realizo por meio de um processo gradativo e lento, porém imperativo no exercício da vida. É imprescindível saber o que se “é” para saber o que se “quer”, saber “ser” para saber “fazer”. A identidade profissional se constrói com base no significado que a profissão tem para cada um, do que significa ser professor no ensino superior. (GAETA E MASETTO, 2013, p. 109).

A profissão de professor possui um caráter dinâmico como prática social. Os professores quando chegam na universidade para exercer a docência universitária, conforme já citamos no início deste tópico, trazem consigo várias experiências do que é ser professor. Mas

os saberes da experiência não são suficientes para construir sua identidade de professor universitário. O que nas palavras de Lima (2002) seria uma “dupla face”.

(...) com base em suas referências cognitivas, nas experiências anteriores com a disciplina, no diálogo com os pares e na experiência dos alunos, o professor elabora um conjunto de orientações que se convertem em conhecimento prático, num processo de interiorização. Nesse processo é que está a essência de seu saber profissional e o seu sentido: a sua natureza originária da experiência, numa relação com o conhecimento teórico, transforma-se em saber pessoal ou originalidade pedagógica. (LIMA, 2002, p.114).

Esta identidade não será totalmente demarcada nos primeiros anos como professor iniciante. Levará tempo, dedicação e coletividade. Todavia, há de se pensar num sistema que possibilite, especialmente aos bacharéis, o contato com as formas de organização do trabalho pedagógico, o que para muitos poderia ser suprido na formação continuada, mais especificamente nos cursos de pós-graduação, seja em nível de mestrado ou doutorado. O fato é que nem sempre essa formação continuada contempla essa necessidade de formar professores, está muito mais ligada a formar pesquisadores.

Gaeta e Masetto (2013) explicam que a busca pela profissionalidade enriquece e valoriza a ação docente e que, para que a profissionalidade do professor de ensino superior seja desenvolvida, é necessário a interação de diversos atores:

Ressaltamos, no entanto, que não é um curso ou uma vivência isolada que transformará o professor em docente profissional. A docência é uma atividade multifacetada que implica interação do conhecimento, atividades, estrutura, recursos e que envolve estudantes, professores, coordenadores de ensino, pessoal administrativo, empresários, pais e, em última instância, o governo por meio de políticas públicas. É na interação do professor com todos esses atores e com as variadas oportunidades de formação que tiver que a profissão docente será socialmente construída. (GAETA e MASETTO, 2013, p. 107-108).

Esta interação com todos estes “atores”, termo usado acima pela autora, é um dos maiores desafios para o desenvolvimento da identidade profissional do docente do ensino superior. O isolamento destes professores, a falta de interação com demais colegas, o abandono institucional e ainda a ampla liberdade na sua atuação docente, sem um acompanhamento devido, descaracterizam a atividade docente.

Os autores comentam ainda que a identidade profissional é um dado mutável que não se pode adquirir rapidamente. É um processo que demanda tempo e construção.

A identidade não é um dado imutável nem adquirível, mas é algo que vai sendo construído ao longo da vida de cada sujeito. É um processo de tomada de consciência

gradativa das capacidades e possibilidades, das revisões de seus valores e seus saberes, de suas necessidades e de como satisfazê-las. A identidade profissional: (...) define-se, de acordo com o modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história, e a ela estão associadas as motivações, os interesses, as expectativas e todos os elementos multideterminantes dos modos de ser dos profissionais. (Gatti, 1996, pp.85-90). (GAETA E MASETO, 2013, p. 109).

Para além das questões individuais que permeiam o processo de construção da identidade profissional, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, está vinculada a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação. Por isso para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo da sua especialidade.

Porém, em grande parte das instituições de ensino superior, embora os professores sejam exímios especialistas em suas áreas e já tenham muitos anos de experiência no seu campo de estudo específico, predomina de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014) a falta de preparo e do entendimento do que seja o trabalho pedagógico que compete à sua profissão de professor.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 37).

Neste sentido faz-se necessário problematizar a importância e/ou a relevância de uma sólida formação pedagógica, que passará automaticamente pela Didática, caminho percorrido na formação de professores, na organização do trabalho pedagógico e na formação continuada dos professores universitários.

Para Tardif (2002) um outro grande problema na formação de professores é a falta de unidade da própria profissão docente. Unidade esta defendida por ele como a solução para que os professores sejam reconhecidos de fato como sujeitos do conhecimento.

Ora, o que vejo em meu país e em muitos outros é uma profissão docente dividida que luta muitas vezes contra si mesma: os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores do primário; os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários, cujas pesquisas acham inúteis e demasiado abstratas; os professores universitários, que muitas vezes se consideram guardiões do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão, pois julgam-nos apegados demais às tradições e rotinas. Por toda parte reinam hierarquias simbólicas e matérias estéreis entre os professores de diferentes níveis de ensino. Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns



aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum. (TARDIF, 2002, p. 244).

Essa falta de unidade não faz sentido, afinal os professores do ensino superior quando chegam na universidade para exercer a docência universitária, conforme já citamos no início deste tópico, trazem consigo várias experiências do que é ser professor. Inclusive estas referências vêm justamente dos professores que fizeram parte da sua vida ao longo da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Porém, é preciso dizer que os saberes da experiência não são suficientes para construir sua identidade de professor universitário.

Outro aspecto que muitas vezes faz com que a identidade profissional do professor universitário esteja muito mais ligada ao perfil de especialista da sua área e não de docente, pode ser atribuído à “cultura do desempenho”, na qual o professor sente-se responsável pela sua produção. Conforme Santos (2004) os docentes do ensino superior estão preocupados em realizar o maior número de pesquisas, preocupando-se muito mais com a quantidade do que com a qualidade.

É que a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. Nesse cenário, podemos citar como exemplo a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador. (SANTOS, 2004, p. 1153).

Esta cultura da performatividade citada por Santos (2004) é primeiramente abordada por Ball (2005) que explica que os professores inseridos nessa performatividade acabam substituindo “os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço”, pela “teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente”. O que implica na mudança da consciência e da identidade do professor. Da mesma maneira, Lima (2002) posiciona-se sobre estas pressões sofridas pelos professores universitários.

É por meio desses mecanismos que o professor universitário, na última década, vem sofrendo marcante pressão (intensificação das atividades, busca pela qualificação, publicações), oriunda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho no qual o aspecto didático passa a ocupar um papel de destaque. Oriunda por força de lei da instância governamental, com o objetivo de

avaliar a qualidade do ensino superior, imposta pela instituição, com a intenção de manter e/ou obter credenciamento junto ao MEC; e buscada pelo professor, para a manutenção de seu emprego e para aumento de remuneração. (LIMA, 2002, p. 141).

Além disso faz-se necessário compreender que uma melhor formação do professor universitário e uma construção sólida e clara da sua identidade não se farão com uma “fórmula mágica” ou apenas com uma política educacional. Conforme Santos (2008) um sério problema no campo educacional é justamente esta ilusão de que é possível encontrar uma resposta final para determinado problema. A autora atenta para a questão das especificidades:

Não se pode deixar de se ter em vista que problemas de ordem econômica, política, social e cultural repercutem na educação com tanta intensidade, que há que se compreender que as políticas educacionais só terão um efeito positivo se conjugadas às outras políticas públicas no campo da habitação, saúde, emprego, dentre outros. (SANTOS, 2008, p. 19).

Neste mesmo sentido, André (2015) relata que muitas vezes a formação inicial do professor é deficitária, o que leva a atribuir à formação continuada uma função de compensação para suprir deficiências. Esta formação continuada, por sua vez, é pensada por instâncias externas e hierárquicas, e não propriamente pelo professor.

Sendo assim as decisões sobre formas e conteúdo das formações, na maioria das vezes, segundo André (2015), não levam em consideração as características específicas dos docentes, “como idade, sexo, anos de experiência, local de trabalho, resultando em processos padronizados de formação, que raramente atendem as necessidades e interesses dos docentes.

Ou seja, além dos problemas já citados com relação à formação inicial, ainda se tem o questionamento da efetividade da formação continuada, que, ocasionalmente, é mecanizada e não supre as possíveis reais falhas da formação inicial. Este entendimento da importância de uma formação específica e aprofundada resultará numa construção da identidade docente mais sólida e eficaz. Mesmo que a identidade possua características fluidas, como defendem Pimenta e Anastasiou (2014), ela está embasada na solidez da natureza e das especificidades particulares e características da escola.

Para Marques (1999) os professores estão em meio a um processo de crise de identidade profissional, como explica a seguir:

(...) a crise está associada as mudanças sociais e às reformas educacionais mundialmente em curso, sobretudo nas últimas três décadas; um dos fatores primordiais dessa crise é a reconfiguração da identidade do próprio Estado-nação na atual fase do capitalismo globalizado; o fundamento político-ideológico dessas alterações são os princípios e processos de modernização, racionalização, qualidade, flexibilização e autonomia. (MARQUES, 1999, p. 221).

As reformas educacionais ao qual o autor se refere, iniciam-se nos anos 90, com as preocupações de muitos países latino-americanos em se inserirem no mercado mundial e acabaram assim, adotando estas reformas estruturais, visto que, estas apareciam como a melhor forma de governar, dentro do contexto. Para a legitimação destas mudanças, a estratégia foi adotar o conceito de “governabilidade” como forma de solucionar os problemas históricos do setor social e criar um consenso na sociedade sobre a necessidade das mudanças, tido como o caminho certo para o desenvolvimento e o crescimento dos países envolvidos.

Reis (2017) falando sobre a nova universidade brasileira comenta sobre um novo conhecimento que passa a ser produzido nas universidades:

Um novo conhecimento passa a ser produzido de forma dominante nas universidades federais brasileiras: o conhecimento na condição de matéria-prima para tornar-se produtos, serviços público ou privado, marcas registradas, patentes e licenciamentos para as fundações universitárias. Slaughter e Rhoades (2010) o nominam como alienação que viria reestruturar o trabalho do professor, sua visão sobre o trabalho e sobre a própria universidade, no caso, a federal brasileira. (REIS, 2017, p. 30).

Esse conhecimento que passa a ser produzido como produto, muitas vezes sem reflexão, ou sem uma real função, tem seu acesso restrito a poucos. A comunidade em geral, não tem acesso a essas pesquisas. Mesmo assim, os professores universitários continuam enfatizando essa produção de conhecimento, pois este é um fator de produtividade requerido durante sua ascensão na carreira do magistério superior. De maneira nenhuma estamos dizendo que a produção de pesquisas, e logicamente do conhecimento, não tem importância.

Como esclarece Freire (2013) não há como desassociar o ensino da pesquisa e nem a pesquisa do ensino. De acordo com o autor, ensinar requer pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. (...). Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. (...). (FREIRE, 2013, p.31).

Ou seja, ensino e pesquisa são ambos importantes e não se pode dissociar um do outro. A crítica aqui refere-se ao fato de que durante as formações iniciais dos professores

universitários, muitas vezes, a ênfase a pesquisa é maior do que a ênfase ao ensino. O que fatalmente acarretará numa identidade profissional docente por vezes equivocada.

No capítulo a seguir, veremos como os documentos nacionais e locais normatizam a docência universitária.

## **CAPÍTULO 2**

### **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Neste capítulo objetivou-se saber como os documentos oficiais da UFAC e dos órgãos competentes normatizam a docência universitária, orientam a formação e atuação docente e como contribuem para a constituição identitária profissional dos professores. Os documentos analisados foram divididos em duas categorias: documentos relacionados à universidade e documentos relacionados à formação pedagógica do professor.

Referentes à primeira categoria foram analisados os seguintes documentos que dizem respeito à universidade: Código de Ética dos Servidores Públicos Federais, as principais Resoluções sobre o Estágio Probatório da UFAC, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAC e o Regimento Geral da UFAC. Relacionados à segunda categoria que engloba os documentos relacionados à formação pedagógica do professor foi analisado o projeto da Escola de Formação do Ensino Superior da UFAC - ESFOR.

Foram analisados primeiramente os documentos ligados ao Código de Ética dos Servidores Públicos Federais e as resoluções do Estágio Probatório, que rege os anos iniciais da carreira do professor. Em seguida serão analisados documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Regimento Geral da UFAC, buscando compreender que ações de ensino, pesquisa e extensão estão previstas nestes documentos. E ainda, foi analisada a Escola de Formação à Docência do Ensino Superior (ESFOR), que pretende ser uma política de formação continuada para os professores da UFAC.

#### **2.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

A Universidade Federal do Acre é uma instituição pública de ensino superior que integra o sistema universitário brasileiro. Localizada na capital do estado do Acre, Rio Branco, foi criada no dia 25 de março de 1964<sup>6</sup>, por meio do Decreto Estadual nº 187. Sendo reconhecida pelo Parecer nº 660, de 4 de setembro de 1970, do Conselho Federal de Educação, e pelo Decreto Presidencial nº 67.534, de 11 de novembro de 1970.

---

<sup>6</sup> Dados disponíveis em <http://UFAC.br/portal/acessoainformacao/institucional/base-juridica-da-estrutura-organizacional>

No ano de 1968 surgiu a Faculdade de Ciências Econômicas seguida pelos cursos de Letras, Pedagogia, Matemática (licenciatura plena) e Estudos Sociais (curta duração). No dia 3 de março de 1970, oficializou-se o Centro Universitário do Acre, que era composto por esses cinco cursos. O Centro Universitário do Acre transformou-se em Universidade do Acre no dia 22 de janeiro de 1971, sob o regime de Fundação, sendo integrado pelas Faculdades de Direito e de Ciências Econômicas. A federalização da Universidade do Acre concretizou-se no dia 5 de abril de 1974, por meio da Lei nº 6.025. (UFAC, 2015).

De acordo com a publicação “UFAC em números 2017”<sup>7</sup>, atualmente a Universidade Federal do Acre oferece 48 cursos de graduação, 9 cursos de especialização, 14 mestrados, 4 doutorados e 6 cursos de pós-graduações interinstitucionais, sendo 2 Minters (Mestrado Interinstitucional) e 4 Dinters (Doutorado Interinstitucional). Todos estes cursos atendem a cerca de 9 mil alunos e no seu quadro pessoal conta com 698 professores efetivos.

Como todas as demais universidades, a UFAC não é imune as tendências presentes na sociedade contemporânea. Almeida (2012) explica em que estas tendências estão embasadas.

(...) pautadas pela lógica dos interesses hegemônicos orientados pelo mercado e pelo consumo, a qual requer uma formação cada vez mais rápida e voltada principalmente para as demandas advindas da esfera da produção, perdendo de vista o caráter político, humanista e emancipador necessário à formação humana que deve ser propiciado pela universidade pública. (ALMEIDA, 2012, p. 117).

Porém, apesar da universidade estar suscetível a acatar essa formação aligeirada e muitas vezes inexistente, nos últimos anos, especialmente com a criação da pós-graduação em Educação, em 2013, o debate sobre a formação dos professores do magistério superior e da sua prática docente, tem ganhado impulso. O que faz com que as gestões se sensibilizem quanto a questão e tentem buscar soluções através de debates, consultas públicas, participação da comunidade e dos alunos, pesquisas e investigações sobre a formação e o trabalho docente.

Assim como em qualquer outra instituição de ensino superior, para adentrar na carreira do magistério superior é necessário ser aprovado em concurso público específico para este fim. Após a aprovação o professor inicia sua carreira como auxiliar de ensino, se graduado ou especialista ou aperfeiçoado, Assistente A, se mestre ou Adjunto A, se doutor. As categorias seguintes são: Assistente, Adjunto, Auxiliar, Associado e Titular. (UFAC/ PDI. 2015).

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://www.UFAC.br/site/pro-reitorias/proplan/numeros/UFAC-em-numeros-2017.pdf>

Nos três primeiros anos de carreira ele estará na fase denominada estágio probatório e só após esse período, através da aprovação por uma comissão específica, ele será de fato efetivado como explica Lima (2002):

Mais do que o início de uma trajetória e para além de um rito de passagem expresso no chamado período probatório, a entrada para o quadro efetivo da universidade representam novo ciclo profissional, o início da carreira acadêmica universitária. (LIMA, 2002, p.83).

Há de se considerar que muitas vezes neste período probatório o professor não recebe nenhum, ou quase nenhum, acompanhamento específico pela instituição, sendo sua prática totalmente solitária. O que traz muitos benefícios em termos de liberdade profissional, mas pode também trazer malefícios e gerar uma atuação docente solitária e por vezes, não satisfatória.

Em 54 anos de história a Universidade Federal do Acre destacou-se nos últimos anos pela reestruturação do seu espaço físico, ampliação de oferta de vagas, criação de novos cursos de graduação, pós-graduação e extensão e ampliação do quadro pessoal de funcionários, especialmente com a contratação de novos docentes. Estas informações podem ser encontradas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da instituição.

Antes de analisarmos o referido PDI, trataremos de dois documentos importantes que contribuem para a construção da identidade do professor universitário: o Código de Ética dos Servidores Públicos Federais e as Resoluções do Estágio Probatório da Universidade Federal do Acre.

### **2.1.1 Código de Ética dos Servidores Públicos Federais e Resoluções do Estágio Probatório para os novos professores: o que esperar nos anos iniciais da carreira**

**O professor universitário de uma universidade pública é também um funcionário público. Logo, está submetido aos documentos que regem a conduta do funcionalismo público. Antes de analisarmos o Código de Ética dos Servidores Públicos Federais, é importante examinarmos como estas duas funções se entrelaçam ou se distanciam.**

**Pimenta e Anastasiou (2014) explicam que a relação profissional com as instituições de ensino superior, começa pelo papel de docente:**

O ingresso nas universidades, públicas ou privadas, dá-se por concurso público para docência, em que conta pontos também a titulação, o mestrado e o doutorado, e a experiência de pesquisa. (...). Desse modo a contratação para a docência, ao ocorrer mediante concurso, leva a supor certa escolha do candidato pela atividade de professor e que suas habilidades e conhecimentos para tal serão objeto de aferição no concurso. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 142).

As autoras questionam essa maneira de contratação, pois não são questionados nos editais se o professor possui os elementos necessários para a prática docente, que consiste no ato de ensinar. Após a aprovação, o professor receberá uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e a partir daí terá que cumprir sua carga horária, sendo que as questões pedagógicas serão de sua inteira responsabilidade. O que para as autoras será prejudicial na construção da identidade profissional. (Pimenta e Anastasiou, 2014).

O professor, para ser professor, precisa de ferramentas específicas para sua atuação, mas como funcionário público, que também o é, precisará cumprir sua carga horária e suas atribuições de qualquer maneira, afinal será cobrado pelo exercício correto de suas funções pré-estabelecidas no edital do seu concurso. De acordo com as autoras, apesar do sistema não se preocupar com a profissionalização dos docentes, ele irá cobrá-lo.

É interessante destacar que, embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos obtêm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições, (...). Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo as instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja essa profissionalização. (PIMENTA E ANASTASIOU, p. 143).

O que nos mostra mais uma vez que há uma dualidade entre ser professor e ser funcionário público, e que esta relação precisa ser melhor estudada e debatida.

Passando para análise dos documentos institucionais da UFAC, o Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994 que aprova o Código de Ética Profissional do servidor público civil do Poder Executivo Federal trata, na seção II, dos principais deveres do servidor público. São deveres fundamentais do servidor público que podemos destacar:

a)desempenhar, a tempo, as atribuições do cargo, função ou emprego público de que seja titular; (...) c) ser probo, reto, leal e justo, demonstrando toda a integridade do seu caráter, escolhendo sempre, quando estiver diante de duas opções, a melhor e a mais vantajosa para o bem comum; (...) f) ter consciência de que seu trabalho é regido por princípios éticos que se materializam na adequada



prestação dos serviços públicos; g) ser cortês, ter urbanidade, disponibilidade e atenção, respeitando a capacidade e as limitações individuais de todos os usuários do serviço público, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, idade, religião, cunho político e posição social, abstando-se, dessa forma, de causar-lhes dano moral; h) ter respeito à hierarquia, porém sem nenhum temor de representar contra qualquer comprometimento indevido da estrutura em que se funda o Poder Estatal; i) resistir a todas as pressões de superiores hierárquicos, de contratantes, interessados e outros que visem obter quaisquer favores, benesses ou vantagens indevidas em decorrência de ações imorais, ilegais ou aéticas e denunciá-las; j) zelar, no exercício do direito de greve, pelas exigências específicas da defesa da vida e da segurança coletiva; l) ser assíduo e frequente ao serviço, na certeza de que sua ausência provoca danos ao trabalho ordenado, refletindo negativamente em todo o sistema; (...) o) participar dos movimentos e estudos que se relacionem com a melhoria do exercício de suas funções, tendo por escopo a realização do bem comum; p) apresentar-se ao trabalho com vestimentas adequadas ao exercício da função; q) manter-se atualizado com as instruções, as normas de serviço e a legislação pertinentes ao órgão onde exerce suas funções; r) cumprir, de acordo com as normas do serviço e as instruções superiores, as tarefas de seu cargo ou função, tanto quanto possível, com critério, segurança e rapidez, mantendo tudo sempre em boa ordem. (...) u) abster-se, de forma absoluta, de exercer sua função, poder ou autoridade com finalidade estranha ao interesse público, mesmo que observando as formalidades legais e não cometendo qualquer violação expressa à lei; (...). (BRASIL, 1994).

Dentre os deveres fundamentais citados acima podemos destacar os itens f, q e r que deixam claro o aspecto profissional do cargo de servidor público federal, bem como normas explícitas do cumprimento do cargo. Portanto, a docência universitária é uma profissão, apesar de, conforme veremos na análise posterior do capítulo 3, alguns professores ainda encararem a docência como uma “sub-profissão”, ou um “bico”.

Quanto ao segundo documento a ser analisado nesta seção temos a Resolução nº 87, de 23 de dezembro de 2009, que regulamenta as normas para avaliação do desempenho em estágio probatório dos docentes da UFAC, considerando a legislação vigente e alguns anexos que integram a Resolução.

A resolução foca em explicar como os docentes serão avaliados no período estabelecido, de acordo com 5 (cinco) fatores de avaliação que são: Produtividade, Capacidade de iniciativa e inovação (criatividade), Responsabilidade no desempenho das atividades, Assiduidade/Pontualidade e Disciplina. Cada um desses fatores possui uma pontuação máxima conforme o quadro a seguir:

**Quadro 3**  
**Fatores de avaliação do Estágio Probatório**

Fatores de avaliação	Pontuação
Produtividade	50
Capacidade de iniciativa e inovação (criatividade)	15
Responsabilidade no desempenho das atividades	15
Assiduidade/ Pontualidade	15
Disciplina	5
Total	100

*Fonte: Resolução nº 87, de 23 de dezembro de 2009*

Percebe-se então, que já nos primeiros anos de docência no ensino superior, o professor é estimulado a produzir, pois a produtividade tem a maior pontuação se comparada aos outros fatores de avaliação como criatividade, responsabilidade e assiduidade/pontualidade, que são fatores mais intimamente relacionados com o ensino. Enquanto, a produtividade está mais relacionada a pesquisa e a extensão.

Tal afirmação pode ser confirmada ao avaliarmos os desdobramentos do fator de avaliação produtividade, que são os que mais pontuam: Temos as seguintes premissas de produtividade quanto a produção do professor:

Elaborou e executou projetos de extensão, Elaborou e executou projetos de pesquisa, Produziu artigos científicos/ensaios para publicação, Produziu material didático, Publicou em revista(s), Cd(s) e outros, Realizou orientações acadêmicas, Ministrou disciplinas em conformidade com o regime de trabalho estabelecido na legislação vigente, Participação em eventos com apresentação de trabalhos, Participou de bancas, colegiados ou comissões, Participou de atividades administrativas (Coordenação de Curso, Direção de Centro e outras). (UFAC, 2009).

Aqui vemos que a produtividade enquanto professor está ligada tanto as atividades relacionadas ao ensino, quanto a pesquisa e extensão. Quanto a capacidade de iniciativa e inovação (criatividade) o documento cita os seguintes critérios:

Demonstrou capacidade para lidar com situações novas (imprevistas, inusitadas...), interessa-se pelo trabalho, dispondo-se a aperfeiçoar-se quando surge oportunidade, Apresentou novas ideias e alternativas de solução para os problemas de seu trabalho, Demonstrou iniciativa ou ideias novas quanto à metodologia de ensino, Apresentou novas alternativas de melhoria do processo avaliativo objetivando maior índice de aprovação. (UFAC, 2009).

Percebemos aqui que a formação continuada citada pelos professores nas entrevistas que se seguem no capítulo terceiro, é colocada como um aperfeiçoamento que acontecerá conforme as oportunidades, ou seja, não é sistemática. É ainda, colocada como atribuição exclusiva do professor a responsabilidade de se capacitar. Quanto a responsabilidade no desempenho das atividades temos as características a seguir:

Foi responsável, não precisando ser lembrado, com frequência, das tarefas e prazos pré-estabelecidos que lhes foram confiadas, Cumpriu os programas e cargas horárias estabelecidas para suas disciplinas, entregando no prazo determinado, devidamente preenchidos, os Registros Diários e Semestrais das aulas, matérias, frequências e rendimento acadêmico dos discentes em suas disciplinas, Foi cuidadoso em relação aos bens da instituição, conservando-os em condições de uso (materiais e equipamentos institucionais), Entregou seus Planos de Cursos, no início de cada semestre letivo, à Coordenação do Curso e disponibilizou-os aos discentes, Disponibilizou rotineiramente carga horária extra-sala para atendimento aos discentes, Colaborou com o Curso quando solicitado, Demonstrou habilidade para o trabalho em equipe, Evitou atitudes prejudiciais ao aluno e/ou à instituição. (UFAC, 2009).

Finalmente quanto a assiduidade/pontualidade:

Foi assíduo no comparecimento à sala de aula, não apresentando justificativas não amparadas em Lei, não faltando por qualquer motivo, informando previamente às coordenações dos cursos acerca de seus impedimentos, Esteve sempre presente no local de trabalho para atendimento aos compromissos pertinentes às instâncias administrativas/acadêmicas da IFES, não se ausentando sem justificativas, Foi pontual, iniciando e concluindo suas aulas nos horários estabelecidos de acordo com os horários aprovados pelo Colegiado, não movimentando as aulas sem consulta prévia à Coordenação de Curso, Foi pontual e assíduo nas reuniões dos Colegiados em que participou na instituição. (UFAC, 2009).

Quanto ao item disciplina.: “Não constou durante o período de avaliação, na ficha funcional do docente, nenhuma das penas disciplinares previstas na legislação vigente”.

Todos os itens acima atribuem grande responsabilidade ao professor quanto ao processo de exercício da sua função e conseqüente construção da sua identidade profissional. Porém, por se tratar de um documento que rege os anos iniciais da carreira, não há nenhuma indicação ou suporte por parte da instituição e o que ela deve oferecer para que estes critérios possam ser cumpridos na sua totalidade.

A seguir veremos as ações de ensino pesquisa e extensão previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Regimento Geral da UFAC.

### **2.2.2 Ações de ensino, pesquisa e extensão previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Regimento Geral da UFAC**

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAC 2015–2019 foi aprovado pelo Conselho Universitário, de acordo com a Resolução nº 004, de 03 de fevereiro de 2015.

O PDI da Universidade Federal do Acre é o instrumento legal de planejamento e gestão que reflete o atual estágio da Instituição no contexto nacional da política de Educação Superior. De acordo com o próprio documento, fundamentado no Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, sua principal função é exprimir a missão e a visão de futuro da UFAC, bem como a filosofia de trabalho e as diretrizes acadêmicas que orientarão as ações da instituição durante os próximos cinco anos.

A alavanca principal do documento foi o Planejamento Estratégico da UFAC, elaborado no período de junho de 2013 a agosto de 2014, por meio de consultas às unidades acadêmicas e administrativas, bem como à comunidade externa, no intuito de que todos aqueles que fazem a universidade, direta ou indiretamente, pudessem participar da definição dos programas e projetos da instituição para os próximos anos. O PDI, especificamente, foi objeto de um seminário envolvendo toda a comunidade universitária, com a finalidade de apreciar as diretrizes e princípios que fundamentam este Plano e, também, auxiliar na definição e seleção das ações debatidas e avaliadas. (UFAC, 2015).

Desde o processo de elaboração do Planejamento Estratégico, tem-se como pressuposto que os planos se constituem numa atividade/processo acadêmico-administrativo dinâmicos para além das determinações legais, com a finalidade de expandir o horizonte da administração/gestão, à medida que envolve uma diversidade de atores institucionais com a incumbência de aprovar prioridades futuras. No caso deste PDI, definiram-se os rumos de implantação das prioridades da UFAC no próximo quinquênio. A expectativa é que as políticas e ações definidas no PDI 2015-2019 possam auxiliar a Universidade Federal do Acre no alcance de suas finalidades de fomento à produção cultural e ao desenvolvimento das atividades científicas, e do pensamento reflexivo, no âmbito da sociedade acriana, além de possibilitar a formação de recursos humanos, a produção de pesquisas e a realização dos programas e projetos de extensão. (UFAC, 2015).

O PDI está dividido em 7 seções sendo elas: 1) a Universidade Federal do Acre; 2) Projeto Pedagógico Institucional; 3) Organização Administrativa; 4) Autoavaliação; 5) Sistemas de Bibliotecas; 6) Infraestrutura Física e Instalações e 7) Orçamento.

Na seção 2, nomeada Projeto Pedagógico Institucional há uma subdivisão em 9 subseções: Princípios Filosóficos Institucionais; Inserção regional e internacionalização; Políticas de graduação; Políticas de Pós-Graduação; Políticas de Pesquisa; Políticas de

Educação a Distância e Políticas de Gestão de Pessoas. Dentro desta última subseção estão os tópicos analisados que dizem respeito ao docente universitário, sendo eles: Perfil do corpo docente e Elevação do nível de qualificação do corpo docente para o período 2015-2019.

O ingresso na Carreira do Magistério Superior ocorre mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, observando-se os critérios e requisitos definidos em legislação relacionada, especialmente à Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, ao Decreto nº 6.944, de 21 de agosto de 2009, à Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, alterada pela Medida Provisória nº 614/2013, convertida na Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Esta dispõe que o ingresso na carreira deve ocorrer sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, além de estabelecer a criação de cargos isolados de provimento efetivo, de nível superior, de Professor Titular-Livre do Magistério Superior, conforme quadro abaixo:

**Quadro 4**  
**Estrutura do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal**

CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR			
CARGO	CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL
Professor de Magistério Superior	E	TITULAR	ÚNICO
	D	Associado	4
			3
			2
			1
			4
	C	Adjunto	3
			2
			1
	B	Assistente	2
			1
	A	Adjunto-A - se Doutor Assistente-A - se Mestre	2
		Auxiliar - se Graduado ou Especialista	1

*Fonte: PDI (UFAC) 2015/2019*

Ainda de acordo com o documento, no cumprimento de sua missão institucional, a Universidade Federal do Acre adota uma política de incentivo à qualificação contínua do seu corpo docente, visando à qualidade das atividades acadêmicas e à melhoria do desempenho do papel docente. “O incentivo à qualificação docente, proporcionada ao servidor para obtenção de títulos *stricto sensu*, propiciará a ascensão em seu Plano de Carreira”. Dispõe ainda sobre como deve se dar o afastamento nos casos de qualificação do professor:

O afastamento do docente é concedido de forma total ou parcial. No afastamento total, o docente é desvinculado de todas as atividades acadêmicas, para dedicar-se exclusivamente à sua qualificação, ao passo que, no afastamento parcial, é concedido ao docente redução no número de aulas para que possa se dedicar paralelamente à qualificação. (UFAC, 2015).

Para admissão de docentes na Carreira do Magistério Superior do quadro efetivo da UFAC, os requisitos de titulação estão estabelecidos na Lei nº 12.863/2013, conforme a disposição a seguir:

I - Classe A, com as denominações de: a) Professor Adjunto A, se portador do título de doutor; b) Professor Assistente A, se portador do título de mestre; ou c) Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista; II - Classe B, com a denominação de Professor Assistente; III - Classe C, com a denominação de Professor Adjunto; IV - Classe D, com a denominação de Professor Associado; e, V - Classe E, com a denominação de Professor Titular.

A Universidade Federal do Acre estimula o ingresso de docentes preferencialmente com titulação mínima de doutor para integrarem seu quadro permanente de pessoal.

Os docentes integrantes da Carreira do Magistério Superior e da Educação Básica, Técnica e Tecnológica estão submetidos aos seguintes regimes de trabalho:

a) Dedicção Exclusiva – DE, com obrigação de prestar 40 horas semanais de trabalho, em dois turnos diários completos; b) Tempo Integral de 40 horas semanais de trabalho, em dois turnos diários completos, em caráter excepcional; e, c) Tempo Parcial de 20 horas semanais de trabalho. (UFAC, 2015).

O tópico 2.9.2 trata da elevação do nível de qualificação do corpo docente para o período 2015-2019:

A Universidade Federal do Acre, em consonância com as políticas instituídas pelo Governo Federal de melhoria na qualidade do ensino superior, programou a elevação do número de mestres e doutores para os próximos cinco anos, de acordo com o planejamento de metas apresentado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Segue, abaixo, quadro de previsão de elevação no nível de qualificação do corpo docente para o próximo quinquênio: (UFAC, 2015).

A previsão de expansão do corpo docente da UFAC também está disposta no PDI, conforme mostra o quadro abaixo:

### **Quadro 5**

#### **Previsão de expansão do corpo docente do Magistério Superior (2015-2019)**

CARREIRA	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DE
Magistério Superior	44	54	557
Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	-	-	36
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>54</b>	<b>593</b>

*Fonte: PDI (UFAC) 2015/2019*

Quanto a previsão de expansão do corpo docente, o PDI não especifica as ações que serão utilizadas para que estes objetivos sejam alcançados.

Referente ao Regimento Geral da UFAC, aprovado pela Resolução do CONSU nº 43, de 30 de dezembro de 2011 e alterações aprovadas pela Resolução do CONSU nº 50, de 19 de setembro de 2013, traz em seu texto uma seção dedicada aos docentes. A seção nomeada “Título IV: Da comunidade” atribui ao Capítulo II ao corpo docente, subdividido em oito seções que tratam: Das atividades de magistério superior e da educação básica, técnica e tecnológica; Dos docentes não integrantes da carreira do magistério superior; Do provimento de cargos na carreira de magistério; Da lotação e movimento de pessoal; Da progressão funcional; Do regime de trabalho; Da exoneração, férias, licenças, afastamentos e aposentadorias e Da comissão permanente de pessoal docente.

Na Seção I “Das atividades de Magistério Superior e da Educação Básica, Técnica e Tecnológica” explicita quais as atividades atribuídas ao docente do ensino superior, devendo ser ações ligadas aos ensino, a pesquisa e a extensão, e ainda a atividades administrativas.

Art. 404. As atividades de magistério superior compreendem: I – as pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão; II – as inerentes ao exercício de direção ou chefia na própria instituição ou ao assessoramento e consultorias em órgãos do Ministério da Educação. (UFAC, 2013).

O artigo 404 do Regimento Interno deixa claro que o professor universitário precisa realizar atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. O que pode ser confirmado pelas entrevistas do próximo capítulo, visto que todos os professores citaram estas três atividades e as dificuldades que muitas vezes encontram na realização de todas elas. Porém, precisam assim fazer devido o elemento produtividade estar ligado as três atividades e ser importante fato para a progressão na carreira, bem como, para o aumento salarial.

Já na Seção VI “Do Regime de Trabalho” estão estabelecidos os regimes de trabalho do professor, bem como quais critérios serão estabelecidos pelo Conselho Administrativo:

Art. 414. O professor integrante da carreira de magistério superior subordina-se a um dos seguintes regimes de trabalho:

I – de tempo parcial, com obrigação de prestar vinte horas semanais de trabalho;

II – de 40 horas semanais, em caráter excepcional, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho;

III – de dedicação exclusiva, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho e proibição de exercer outra atividade remunerada pública ou privada.

Art. 415. Serão estabelecidos em resolução pelo Conselho de Administração:

I – os critérios para avaliação e aprovação do estágio probatório;

II – os critérios para concessão excepcional do regime de quarenta horas semanais;

III – os critérios para concessão do regime de dedicação exclusiva;

IV – os critérios para alteração dos regimes de trabalho dos docentes;

V – a distribuição da carga horária semanal e das atividades do docente em regime de tempo parcial, de quarenta horas e de dedicação exclusiva;

VI – o processo de acompanhamento e normas para avaliação das atividades dos docentes. (UFAC, 2013)

Esta seção deixa claro que a profissão docente também é regida por todos os documentos referentes ao funcionalismo público, o que muitas vezes resulta numa crise de identidade profissional, conforme veremos no capítulo 3 desta entrevista. Muitos professores não se enxergam como professores, mas sim como apenas funcionários públicos e vice-versa.

A seguir, analisaremos uma das últimas políticas de formação continuada para os professores do ensino superior, instituída pela UFAC em 2015: a ESFOR.

### **2.2.3 Políticas de formação continuada para os professores da UFAC: entendendo a Escola de Formação à Docência do Ensino Superior (ESFOR)**

As ações de apoio voltadas a formação pedagógica do professor universitário têm sido discutidas e elaboradas, ao longo dos anos, na Universidade Federal do Acre. Programas elaborados em diferentes gestões mostraram a preocupação da instituição com a formação de seus professores. No entanto, a pesquisa relevou que, a grande dificuldade se dá justamente por este motivo: as ações são baseadas em programas, que nascem em determinadas gestões, mas não tem continuidade quando esta mesma gestão muda. Mais do que programas, acredita-se que sejam necessárias novas e sólidas políticas de formação de professores para o ensino superior.

Tratando nesta pesquisa, especificamente, sobre a gestão atual, umas das ações promovidas pela UFAC, visando o acompanhamento das práticas docentes e a formação continuada do professor universitário, foi a criação, em 2015, da Escola de Formação Docente – ESFOR – com o objetivo de promover a formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes da Universidade Federal do Acre, com centralidade na docência.



A ESFOR, segundo o site da instituição<sup>8</sup>, é uma política de formação continuada que privilegia, entre outros aspectos, a discussão e reflexão acerca da relação teoria/prática, da articulação entre a formação inicial e a formação continuada, da interdisciplinaridade, da gestão democrática, da formação cultural e da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. De acordo com a referida publicação a ESFOR possui ainda os seguintes objetivos:

Qualificar as competências dos docentes da Universidade Federal do Acre, no que se refere: (a) as políticas públicas do Ensino Superior; (b) as questões legais que determinam a gestão da Universidade; (c) as questões epistemológicas que permeiam as salas de aula, na Universidade; (d) aos planejamentos das situações de ensino; (e) as metodologias e utilização de estratégias e recursos pedagógicos; (f) aos processos de ensino e de aprendizagem e (g) aos processos de avaliação dos estudantes; Consolidar a identidade didático-pedagógica por meio de reflexões sobre temáticas educacionais, para que estas se tornem cada vez mais presentes no cotidiano das salas de aula; Promover momentos de discussão para que seja compreendida a relevância da articulação entre os projetos pedagógicos dos cursos, os planos de ensino das disciplinas e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; Viabilizar a formação pedagógica em docência na educação superior e/ou em gestão acadêmica empreendedora; Fomentar práticas de intercâmbio acadêmico docente para promover a troca de experiências e de conhecimentos, o contato com outras realidades acadêmicas, a realização de pesquisas e/ou a participação em cursos, encontros e conferências em instituições conveniadas com a Universidade Federal do Acre. Identificar, valorizar e divulgar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. (UFAC, 2015).

Quanto às ações propostas pela ESFOR podem ser citadas: ambientação acadêmica, formação continuada, intercâmbio docente, especialização em Docência na Educação Superior, MBA em Gestão Acadêmica Empreendedora e Mostra de Práticas Pedagógicas Inovadoras. A descrição de cada uma das atividades de acordo com o projeto da ESFOR consiste em:

**I – Ambientação Acadêmica** - Temas: Plano de Desenvolvimento Institucional, Planejamento Estratégico, Regimento Geral, Estatuto, Legislação Educacional, Plano de Cargos e Salários, Progressão Funcional, Controle e Registro Acadêmico, Portal do Professor, Acesso ao Acervo Bibliográfico interno e Capes, Comissão Própria de Avaliação, Política de Inclusão e Acessibilidade, Política de Pós-Graduação e Pesquisa, Política de Extensão e Política de Ensino. Periodicidade: semestral, com edições extras conforme a demanda. Carga horária: 20 horas; **II – Formação Continuada** - Temas: Políticas Públicas do Ensino Superior, Epistemologia e salas de aula na Universidade, Planejamentos de situações de ensino, Metodologias e utilização de estratégias e recursos pedagógicos, Processos de ensino e de aprendizagem e Avaliação dos estudantes. Demais temáticas serão definidas a partir da análise dos dados coletados por meio das avaliações das disciplinas, que ocorrer semestralmente. Periodicidade: mensal Carga horária: 4 horas/encontro; **III – Intercâmbio Docente** - Para promover a troca de experiências e de conhecimentos, o contato com outras realidades acadêmicas, a realização de pesquisas e/ou a participação em cursos, encontros e conferências em instituições conveniadas com a Universidade Federal do Acre. Periodicidade: anual. Carga horária: 40 a 160 horas; **IV – Especialização em Docência na Educação Superior** - Temas: Trajetória Histórica da Educação Superior; Abordagens Epistemológicas e Educação: Tendências Atuais do Pensamento Pedagógico; Dimensões do Projeto Pedagógico e

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.ufac.br/site/pro-reitorias/prograd/escola-de-formacao-ESFOR>

a Aula na Universidade; Ensino com pesquisa e extensão; Inovações Pedagógicas e a Aula na Universidade; Mediação Pedagógica em Salas de Aula na Universidade; O Ensino e a Construção do Conhecimento na Sala de Aula na Universidade; Planejamento da Ação Pedagógica na Educação Superior; Profissionalização da docência: identidade docente na Universidade; Avaliação da Aprendizagem na Universidade e Pesquisa em Educação. Periodicidade: anual. Carga horária: 360 horas; **V – MBA em Gestão Acadêmica Empreendedora** - Temas: Trajetória Histórica da Educação Superior; Políticas Públicas e Educação Superior; Aspectos Legais da Gestão Acadêmica; Regulação e Normatização da Educação Superior; Plano de Desenvolvimento Institucional; Gestão de Currículos na Universidade; Sistema de Avaliação Institucional, Princípios da Gestão Educacional Empreendedora; Gestão de Pessoas em Ambiente Acadêmico, Práticas Organizacionais na Universidade; Planejamento, Comunicação e Marketing Educacional, Liderança, Ética Comportamento Organizacional e Pesquisa Aplicada. Periodicidade: anua. Carga horária: 360 horas; **VI – Mostra de Práticas Pedagógicas Inovadoras** - Momento para socializar práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, na Universidade Federal do Acre, que garantem o entrelaçamento do conhecimento disciplinar, com ações de pesquisa e/ou extensão, enfatizando a articulação teoria/prática, as inovações tecnológicas, as linguagens oral e escrita, o movimento, os jogos, as dinâmicas, a música, entre outras. (UFAC, 2015).

Vale ressaltar aqui, que não é um dos objetivos específicos desta pesquisa avaliar a efetividade da ESFOR, visto que sua criação é recente e sua implementação tem sido lenta e por vezes, questionável por parte dos docentes. Porém, não se pode negar o fato desta política pública ser uma tentativa valorosa, ainda que esteja em fase de implementação, da instituição de apoiar à formação de seus docentes.

#### **2.2.4 Breve histórico dos cursos de História e Geografia da UFAC**

Temos, no Brasil, cursos de licenciatura e bacharelado, no nível superior. Licenciados e bacharéis são aqueles que os cumprem, e que, de acordo com as exigências legais, obtêm diplomas que assim os qualificam. (Castro, 1974).

Verificamos que surgiu no ensino superior brasileiro com a implantação de novos institutos de ensino superior, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Ou melhor, dentro delas surgiram os conceitos de "licença" (ou "licença cultural") e de "licença para lecionar em escolas secundárias", associados a um diploma, o de licenciado. Aquela primeira "licença", sem conotação profissional, logo se transforma num bacharelado, e firma-se, cada vez mais o uso do título de licenciado para o graduado em determinado conjunto específico de estudos, que por ter adquirido formação pedagógica, tem direito a lecionar em escolas secundárias, ou médias ou de primeiro e segundo grau, conforme a denominação vigente desse nível de ensino. (CASTRO, 1974, p. 1-2)

Hoje, bacharelado e licenciatura podem seguir rumos diversos, embora mantendo correlações. Na legislação, em pareceres e outros documentos, passa a ser usada a denominação de licenciatura para os cursos de caráter filosófico, científico, literário, artístico ou técnico, acrescidos das disciplinas pedagógicas. De início, eram integrantes de Faculdades de Filosofia,

Ciências e Letras (com ou sem a totalidade desse título) e adstritos aos estudos nelas contidos. Com o tempo passam a constituir licenciaturas outros cursos que, embora com destinação semelhante, associam-se a instituições vinculadas a áreas técnicas ou artísticas. A partir de 1965 quebra-se a unidade de duração que apresentavam até então, instituindo-se licenciaturas curtas e longas que diferenciam profissionais com exercício no ensino do primeiro ciclo (ou grau) e no segundo. (Castro, 1974).

A nova estruturação das universidades brasileiras, constituídas em unidades diferenciadas (institutos, escolas ou faculdades) criou novas modalidades de execução de cursos de licenciatura, mediante a associação de duas ou mais unidades. Aquela que por sua natureza ministra a formação pedagógica referente à licenciatura é a Faculdade de Educação. Em Institutos Isolados ou Federações de Escolas que não contem Faculdades de Educação, um ou mais departamentos tem assumido aquela função. (Castro, 1974).

Trazendo a contextualização histórica da criação dos cursos de licenciatura e bacharelado em História na Universidade Federal do Acre é importante ressaltar que estas duas habilitações que existem nos dias de hoje não existiram sempre. Conforme Machado (2010) explica, o curso de bacharelado em História foi criado apenas em 2006, sob protestos e divergências entre seus professores. Até então, o curso de História da UFAC era o que se pode chamar de híbrido: habilitava seus alunos tanto para serem professores como para serem bacharéis. Não havia distinção entre estas modalidades.

O curso de História da UFAC, até sua reformulação curricular, tinha dupla habilitação – Bacharelado e Licenciatura. Houve, por ocasião da reforma curricular, movimentos de resistência à previsão legal de que esses cursos tenham uma organização curricular que lhes confira identidade própria. Ou seja, as DCNFP/2000 normatizaram a separação das habilitações em Bacharelado e Licenciatura – até então, o curso de Licenciatura funcionava como uma espécie de anexo do curso de Bacharelado, aproveitando as disciplinas e professores comuns. Com as exigências legais das DCNFP/2000, a UFAC, em meio a muitos conflitos, optou por criar um curso de Bacharelado em História no turno da tarde e manter o curso de Licenciatura (reformulado) nos turnos da manhã e noite. (MACHADO, 2010, p. 125).

Esta divisão do curso de História em duas modalidades, e nos respectivos turnos citados por Machado (2010) permanece até os dias atuais. É importante salientar que a maioria dos professores sujeitos desta pesquisa, conforme veremos no capítulo a seguir, graduaram-se nesta modalidade ainda híbrida, mas que possuía a nomenclatura de licenciatura em História.

## **CAPÍTULO 3**

### **PERFIL DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS DOCENTES DA UFAC**

No capítulo anterior objetivou-se analisar como os documentos oficiais da UFAC e dos órgãos competentes normatizam a docência universitária, como orientam sobre a formação e atuação docente e como contribuem para a constituição identitária profissional dos professores.

Nesse terceiro capítulo que se segue tratamos do objetivo central desta pesquisa, que consiste em analisar como a identidade docente é construída, percebida, sentida e expressa pelos professores dos cursos de História e Geografia da UFAC considerando o contexto da universidade, da formação pedagógica e do trabalho docente.

#### **3.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

Esta seção apresenta e analisa os dados referentes à pesquisa empírica realizada com professores efetivos dos cursos de bacharelado e licenciatura em História e Geografia, da Universidade Federal do Acre. Foram entrevistados nesta pesquisa nove (9) professores dos cursos de História e Geografia. Entre os meses de agosto e outubro de 2018 foi enviado para o *e-mail* pessoal de cada um, um questionário semiestruturado com dezenove perguntas, utilizando a ferramenta virtual Google Forms<sup>9</sup>. No mesmo *e-mail* foi enviado para cada respectivo endereço o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontra disponível nos Apêndice A desta pesquisa.

#### **3.2 PERFIL DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA UFAC**

Como forma de preservar o anonimato dos entrevistados chamaremos os professores pelas letras do alfabeto, portanto teremos os professores A, B, C, D, E, F, G, H e I.

Na primeira subseção deste capítulo, que vem a seguir, apresentou-se o perfil dos professores que participaram da pesquisa, notadamente quanto aos atributos correlacionados ao

---

<sup>9</sup> O **Google Forms** é um serviço da empresa americana Google, que busca facilitar a criação de formulários e questionários diversos. O serviço é disponível de forma gratuita para todos que possuam uma conta Google e pode ser acessado em diversas plataformas, como web, desktop e celular.

sexo, idade, cursos que lecionam e os aspectos relativos a formação acadêmica (formação inicial e pós-graduação), tempo de docência e disciplinas que ministram. A segunda subseção propôs-se a discutir a percepção do professor quanto ao seu trabalho docente, suas experiências, trajetórias e os saberes da experiência. Na terceira subseção foram abordadas as dificuldades/necessidades enfrentadas pelos professores do ensino superior, bem como suas percepções quanto a profissionalidade, formação inicial, formação continuada e seu trabalho docente atual. Na quarta e última seção, teve-se um diagnóstico dos professores quanto a sua atuação docente e quanto ao suporte oferecido pela instituição para uma efetiva prática docente.

### 3.2.1 Perfil pessoal e perfil acadêmico-profissional

Para uma melhor visualização dos perfis pessoais e acadêmico-profissionais de cada um dos nove (9) professores entrevistados têm-se a seguir um perfil detalhado dos professores, quanto ao sexo, faixa etária, titulação, tempo de titulação e tempo de docência na UFAC.

**Quadro 6**  
**Perfil quanto ao sexo**

<b>SEXO</b>	
<b>PROFESSOR A</b>	Masculino
<b>PROFESSOR B</b>	Masculino
<b>PROFESSOR C</b>	Masculino
<b>PROFESSOR D</b>	Masculino
<b>PROFESSOR E</b>	Masculino
<b>PROFESSOR F</b>	Masculino
<b>PROFESSOR G</b>	Feminino
<b>PROFESSOR H</b>	Feminino
<b>PROFESSOR I</b>	Feminino

*Fonte: Elaborado pelo autor*

**Quadro 7**  
**Perfil quanto a Faixa Etária**

<b>FAIXA ETÁRIA</b>	
<b>PROFESSOR A</b>	30 a 39 anos
<b>PROFESSOR B</b>	50 a 59 anos
<b>PROFESSOR C</b>	30 a 39 anos
<b>PROFESSOR D</b>	50 a 59 anos
<b>PROFESSOR E</b>	40 a 49 anos
<b>PROFESSOR F</b>	40 a 59 anos
<b>PROFESSOR G</b>	50 a 59 anos
<b>PROFESSOR H</b>	50 a 59 anos
<b>PROFESSOR I</b>	30 a 39 anos

*Fonte: Elaborado pelo autor*

**Quadro 8**  
**Perfil quanto a Titulação**

<b>TITULAÇÃO</b>	
<b>PROFESSOR A</b>	Doutor
<b>PROFESSOR B</b>	Doutor
<b>PROFESSOR C</b>	Doutor

<b>PROFESSOR D</b>	Mestre
<b>PROFESSOR E</b>	Doutor
<b>PROFESSOR F</b>	Mestre
<b>PROFESSOR G</b>	Doutor
<b>PROFESSOR H</b>	Doutor
<b>PROFESSOR I</b>	Mestre

*Fonte: Elaborado pelo autor*

### **Quadro 9**

#### **Perfil quanto ao tempo em que obteve a Titulação**

##### **TEMPO EM QUE OBTEVE A TITULAÇÃO**

<b>PROFESSOR A</b>	Entre 4 e 8 anos
<b>PROFESSOR B</b>	Entre 9 e 13 anos
<b>PROFESSOR C</b>	Entre 4 e 8 anos
<b>PROFESSOR D</b>	Entre 9 e 13 anos
<b>PROFESSOR E</b>	Entre 4 e 8 anos
<b>PROFESSOR F</b>	Entre 4 e 8 anos
<b>PROFESSOR G</b>	Entre 9 e 13 anos
<b>PROFESSOR H</b>	Entre 4 e 8 anos
<b>PROFESSOR I</b>	Há até 3 anos

*Fonte: Elaborado pelo autor*

**Quadro 10**  
**Perfil quanto ao tempo de docência na UFAC**

<b>TEMPO DE DOCÊNCIA NA UFAC</b>	
<b>PROFESSOR A</b>	Entre 6 e 10 anos
<b>PROFESSOR B</b>	Entre 20 e 29 anos
<b>PROFESSOR C</b>	Entre 6 e 10 anos
<b>PROFESSOR D</b>	Entre 6 e 10 anos
<b>PROFESSOR E</b>	Entre 11 e 19 anos
<b>PROFESSOR F</b>	Entre 6 e 10 anos
<b>PROFESSOR G</b>	Entre 20 e 29 anos
<b>PROFESSOR H</b>	Entre 11 e 19 anos
<b>PROFESSOR I</b>	Entre 6 e 10 anos

*Fonte: Elaborado pelo autor*

Os resultados obtidos por meio dos nove (9) questionários foram analisados quantitativamente. As questões de 1 a 5, referentes ao sexo, faixa etária, titulação, tempo de titulação e tempo de docência na UFAC, foram apresentadas a seguir em forma de gráficos. Além disso, foi realizada uma análise qualitativa das respostas 6 a 19, que compõem os comentários e análises nas apresentações dos resultados.

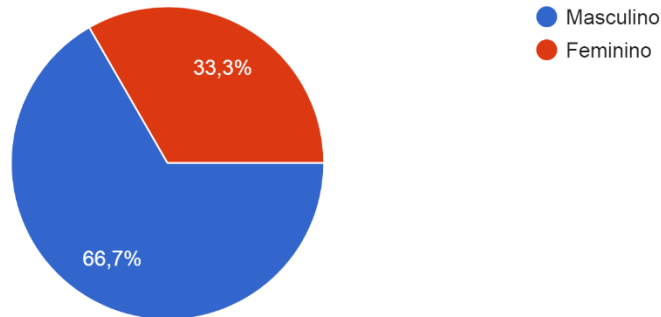
Na perspectiva relacionada ao perfil pessoal dos docentes pesquisados, o primeiro aspecto que se pode destacar é quanto a predominância do sexo masculino. Assim, o gráfico 1 revela que dos 9 sujeitos que responderam à pesquisa, 6 (66,6%) são do sexo masculino e 3 (33,3%) são do sexo feminino, conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 1**  
**Perfil quanto ao sexo**



## 1) Sexo

9 respostas



*Fonte: Gerado automaticamente pela ferramenta Google Forms*

Retomando o quadro de professores geral do curso de bacharelado em História, temos 10 professores efetivos, sendo 9 homens e 1 mulher; no curso de licenciatura em História, período noturno, temos 19 professores efetivos, sendo 12 homens e 7 mulheres; no curso de licenciatura em História, período matutino, temos 15 professores efetivos, sendo 8 homens e 7 mulheres. Já no curso de bacharelado em Geografia, temos 10 professores efetivos, sendo todos homens; e finalmente no curso de licenciatura em Geografia, temos 16 professores efetivos, sendo 9 mulheres e 7 homens, sendo este o único curso do universo pesquisado, onde há predominância feminina. Na soma total de professores efetivos dos dois cursos temos um total de 70 professores, sendo 46 homens e 24 mulheres.

Tal dado difere da relação do magistério com o sexo feminino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica descritos por Louro (1989) que corroboram uma tendência historicamente observada do que se denominou a “feminização do magistério”, a qual tem como base, dentre outros aspectos, o abandono progressivo do interesse masculino pela de sala de aula e a busca feminina por estas colocações. Louro argumenta que

Nos primeiros tempos detinha o professor um grande poder de decisão sobre o seu trabalho: conteúdo, horários, composição das classes, etc. Posteriormente, com o aumento da necessidade da educação básica, surge também a necessidade de maior organização e controle da atividade docente: determinação de programas, períodos de trabalho, maior preparo ou credenciais dos professores e fixação de salários (o que é feito em níveis baixos). Estas características vão levar a uma mudança no professorado – deixam de servir aos interesses dos homens (que nesta fase passam a ter novas oportunidades de trabalho) e atraem as mulheres (pois respondem às suas lutas pelo acesso à educação e pelo trabalho fora de casa). (LOURO, 1989, p. 32).

Essa mudança no professorado citada por Louro (1989) não ocorre no universo dos sujeitos desta pesquisa. Aqui, os professores do ensino superior pesquisados são majoritariamente homens.

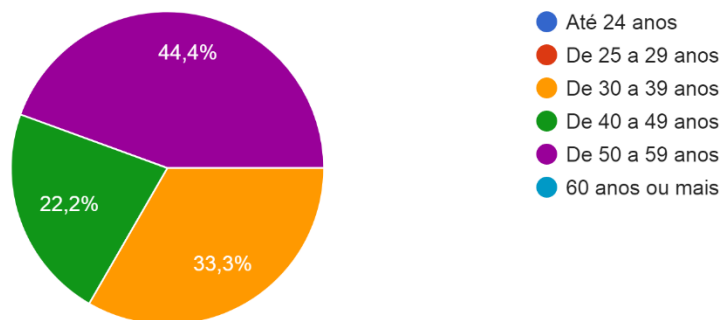
O gráfico 2 aponta a faixa etária dos sujeitos entrevistados. A partir de sua análise, inferimos certa equidade entre duas faixas-etárias: 4 docentes (44,4%) estão na faixa etária de 50 a 59 anos, e 3 docentes (33,3%) encontram-se na faixa etária de 30 a 39 anos. 2 docentes (22,2%) situam-se na faixa etária de 40 a 49 anos.

**Gráfico 2**

**Perfil quanto a faixa etária**

2) Faixa Etária

9 respostas



*Fonte: Gerado automaticamente pela ferramenta Google Forms*

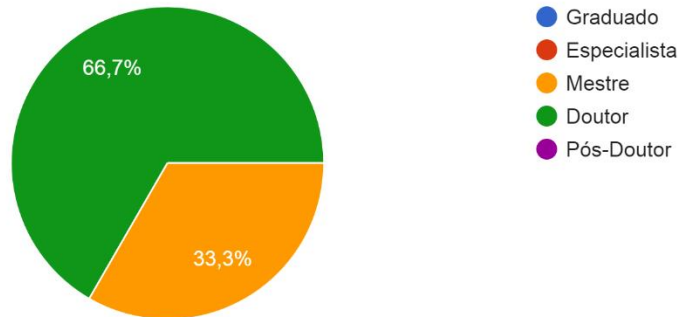
Quanto a titulação observamos no gráfico 3 que 6 (66,6%) professores possuem o título de doutor e 3(33,3%) de mestre: O que pode ser explicado pelo que foi dito no capítulo primeiro deste trabalho, quanto a exigência do MEC de que a formação do professor do ensino superior aconteça nos cursos de pós-graduação.

**Gráfico 3**

**Perfil quanto a titulação**

### 3) Qual sua titulação?

9 respostas



Fonte: Gerado automaticamente pela ferramenta Google Forms

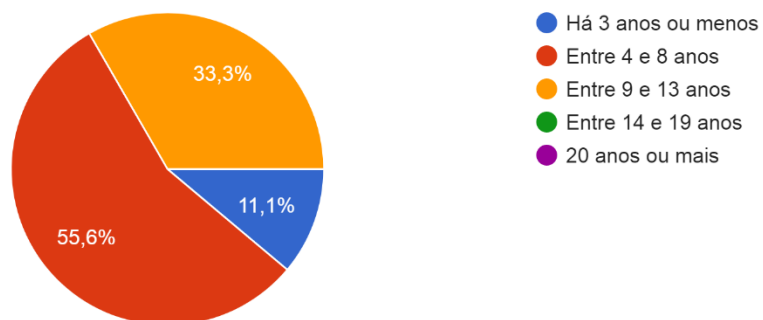
O gráfico 4 demonstra a quanto ao tempo os sujeitos entrevistados obtiveram suas titulações: 5 (55,6%) professores obtiveram sua atual titulação entre 4 e 8 anos, 3 (33,3%) entre 9 e 13 anos e 1 (11,1%) há 3 anos ou menos.

#### Gráfico 4

##### Perfil quanto ao tempo em que obteve a titulação

### 4) Há quantos anos você obteve a titulação assinalada anteriormente?

9 respostas



Fonte: Gerado automaticamente pela ferramenta Google Forms

Com relação ao tempo de docência dos professores entrevistados usamos como base as fases do desenvolvimento profissional docente mencionados por Garcia (1999) *apud* Huberman (1995): professores que estão entrando da na carreira (um a três anos de docência); professores que estão na fase de sobrevivência, descoberta e exploração; estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; professores que estão na fase da diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos): estágio de experimentação, motivação,

busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; professores que estão na fase da serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, professores que estão na fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo.

Aplicando as fases do desenvolvimento citadas acima Garcia (1999) *apud* Huberman (1995) temos 1 professor na fase de estabilização da carreira, 6 professores na fase de diversificação e questionamento e 2 professores que estão na fase do estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira.

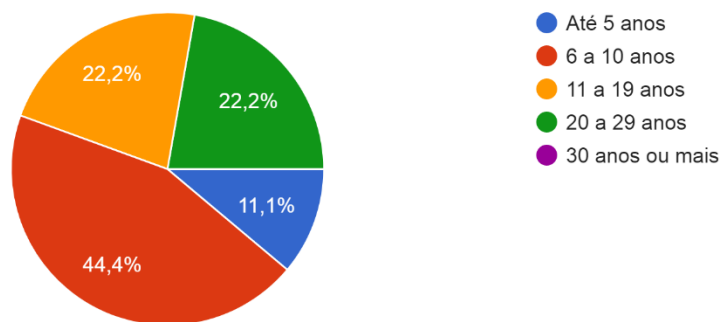
Analisando o gráfico 5, quanto ao tempo de docência na UFAC especificamente temos 4 (44,4%) professores entre 6 e 10 anos, 2 (22,2%) entre 11 e 19 anos, 2 (22,2%) entre 20 e 29 anos e 1 professor (11,1%) com até 5 anos de docência.

**Gráfico 5**

**Perfil quanto ao tempo de docência na UFAC**

5) Qual o tempo de docência na Ufac?

9 respostas



*Fonte: Gerado automaticamente pela ferramenta Google Forms*

**3.2.2 Perfil quanto ao trabalho docente: experiência, trajetória e os saberes da experiência**

Falando sobre as experiências prévias como professor, foi perguntando aos entrevistados se eles tiveram alguma experiência profissional como professor antes de ser docente do ensino superior. E se sim, quais foram essas experiências? Também foi perguntado como essas experiências repercutem no trabalho docente atual. Todos os nove (9) professores

entrevistados tiveram algum tipo de experiência prévia como docente, não necessariamente no Ensino Superior. O Professor A informou que possui experiência como professor do ensino fundamental e de cursos à distância. Do mesmo modo o Professor B também possui experiências prévias de docência no ensino fundamental e médio. A professora G destacou que “foi professora da Educação Básica na Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Gestão escolar”.

A repercussão destas experiências prévias nos traz dados importantes de que como elas podem influenciar na docência do ensino superior, mas ao mesmo tempo como são extremamente diferentes e possuem muitas peculiaridades, como demonstrou o Professor A, quando perguntado sobre já ter vivenciado outras experiências de docência e como estas repercutiram no seu trabalho docente atual (Questão 9 - *Caso tenha vivenciado outra(s) experiência(s), como elas repercutem no seu trabalho docente atual?*).

Bom, foram importantes para que enfrentasse questões envolvendo a insegurança, vergonha, dicção, postura em sala e etc. Mas veja, na relação professor e aluno, sala de aula, e outras, a UFAC foi sensivelmente diferente. O ensino superior foi outra experiência e hoje teria que treinar muito para pegar uma sala de ensino médio e fundamental. (PROFESSOR A)

O que nos remete ao que Almeida (2012) discute sobre as peculiaridades da docência do ensino superior e como se configura como um campo complexo de ação.

Do mesmo modo o professor E destaca que essas experiências prévias não necessariamente o ajudaram no trabalho docente universitário e sugere uma formação pedagógica:

(...) Eu acho que todos os aprovados na docência do magistério superior deveriam ser imediatamente encaminhados a um curso de didática do ensino superior promovido pela própria instituição. um curso de nivelamento. (PROFESSOR E).

Já a professora H explica que a experiência prévia ajuda no exercício da docência no ensino superior:

A experiência como professora de ensino médio e de ensino fundamental, principalmente nas escolas que eu trabalhei nas coordenações, alicerçou uma experiência pra ter mais firmeza no campo da educação, naquilo que eu tinha escolhido. No meu ponto de vista, quando você já vem com essa bagagem, quando você já vem com essa estrutura, você qualifica o teu trabalho na academia, porque você consegue fazer uma inferência entre o nível superior e a educação básica. Não é que a educação básica nos credencie a trabalhar no ensino superior, mas nos qualifica no sentido de repensar o ensino, de ter mais clareza no processo de ensino-aprendizagem. (PROFESSORA H).

Da mesma maneira a professora I comenta:

Me ajudaram muito porque foram essas experiências que me deram base para exercer a docência no ensino superior. Apesar de terem sido poucas foram as únicas que tive, já que quando iniciei a carreira não tive nenhuma orientação. (PROFESSORA I).

Quanto as disciplinas que os sujeitos lecionam, pode-se destacar o fato de estarem relacionadas com a área de atuação, para a qual prestaram concurso inicialmente. A Questão 11 era a seguinte: *Estas disciplinas que você atualmente leciona estão relacionadas com a sua área de atuação para a qual você prestou concurso. Se não como foi feita esta distribuição? Foi por imposição?*

Como destaca o Professor A: “Fiz concurso para Teoria da História e trabalho só nesta área, público meus textos nesse ramo e não saberia trabalhar noutras disciplinas”.

O caso do professor E é diferente. Ele não atua na área a qual prestou concurso, conforme explica abaixo:

Não estou atuando na área em que prestei concurso. Há uma falsa ideia de que quando se vira doutor o professor está apto a assumir qualquer disciplina. Isso não é verdade. Toda vez que assumo disciplina que não me identifico eu tenho a humildade de reconhecer que deixo a desejar. Mas a distribuição é feita de cima para baixo. Os professores mais antigos não largam as disciplinas que já lecionam há anos e não há quem faça largá-los. Sendo assim, os mais antigos têm preferência, os novatos pegam as disciplinas que sobram. (PROFESSOR E).

Do mesmo modo foi a resposta da Professora I, que ainda apontou para um problema, que segundo ela acontece nos anos iniciais da carreira do magistério superior:

Algumas estão relacionadas e outras não. Depende muito do semestre. Geralmente são feitas por distribuição, mas no meu primeiro ano foram todas por imposição. Disciplinas totalmente fora da minha área de concurso e em períodos de alunos concluintes, não tive escolha. (PROFESSORA I).

A Professora H, apesar de também não atuar na área de concurso, diz não se importar com o fato. Pois, acabou trabalhando com disciplinas que tem mais afinidade e acabou por pesquisar mais nessa área. A mudança foi positiva para ela:

Não estão relacionadas. Estão distantes da minha área de concurso que é História Antiga e Medieval. Mas na academia, como eu tenho Metodologia do Ensino Superior e como a parte de direcionamento da pesquisa tem isso muito forte, eu acabo trabalhando com disciplinas que tem a ver com o caráter mais voltado a sala de aula e eu gosto disso. (PROFESSORA H).

Referente à trajetória destes dois professores, quando perguntados se durante o percurso como docente na UFAC, tiveram alguma capacitação voltada à docência universitária (Questão

12 – *Durante sua trajetória acadêmica você teve alguma capacitação voltada à docência universitária? Se sim, descreva-a.*

O Professor B relatou como capacitação os cursos de mestrado e doutorado que fez. O que nos faz lembrar o questionamento citado no capítulo primeiro quanto ao fato dos cursos de mestrado e doutorado estarem ligados muito mais a formação do pesquisador e pouco ligadas a formação do professor, situando o ensino como uma consequência das demais atividades. (Almeida, 2012).

Ainda sobre a trajetória docente, o Professor A relatou que participou de uma capacitação voltada à docência universitária, na forma de um curso esporádico oferecido pela instituição sobre avaliação.

Sim, há muito tempo participei de um curso sobre avaliação. Aqui e ali chegam alguns convites para cursos breves sobre esse tema, mas geralmente batem com as aulas ou eventos acadêmicos. Não fazem parte de nosso calendário. Tem universidades federais que obrigam os docentes a participarem de cursos assim, mas eles fazem parte da carga horária semestral. (PROFESSOR A).

A forma de capacitação ao qual o professor faz referência pode ser entendida nas palavras de Almeida (2012) como ações tradicionalmente voltadas a fornecer apoio e subsídios à atuação docente, porém com caráter episódico e centradas apenas nos professores e nas suas práticas individuais, desresponsabilizando as instituições no que se refere a mudanças na infraestrutura, nas condições de trabalho e na formação.

O Professor E faz um relato diferente quanto a sua trajetória docente e a possíveis capacitações que recebeu:

Não tive nada! Ninguém pra ensinar nem como preenche a antiga pagela. individualismo sobra e companheirismo falta. (PROFESSOR E).

O professor F também cita que não teve capacitação alguma no início da sua carreira e explica quais foram suas principais dificuldades e como foi sua recepção:

A maior dificuldade se deveu ao fato de que possuía carga horária parcial na UFAC e tinha que conciliar minhas atividades nesta IFES com o cumprimento de minhas obrigações na rede básica de ensino. Sobrava pouco tempo para planejar e me atualizar tanto para o Ensino Superior, quanto para a rede básica. (PROFESSOR F).

Do mesmo modo, a professora G também não teve nenhum tipo de capacitação nos anos iniciais da carreira:

Entrei como substituta. Colei nos colegas mais experientes. A maior dificuldade era me apropriar do referencial teórico tendo em vista que a época éramos solicitados a

ministrar 4 disciplinas e na maioria das vezes componentes distintos. Então planejar e estudar 4 componentes era um tanto desafiador. Essa experiência foi a base pra o meu trabalho quando cheguei na condição de efetivo. (PROFESSORA G).

A professora I relatou que teve capacitações, mas estas sempre estavam ligadas a questões administrativas e institucionais:

Dois anos depois da minha entrada, tive um curso de ambientação, voltado para como usar o sistema do portal do professor, funcionamento da carreira do magistério do superior e também funcionamento institucional da UFAC. Depois disso não tive mais nada. Vejo no site da UFAC algumas palestras da ESFOR e até me interessa, porém são sempre no meu horário de aula. Nunca fui convidada pessoalmente. Apenas vejo no site. (PROFESSORA I).

Continuando na temática que trata a trajetória profissional dos professores entrevistados, estes foram questionados quanto a recepção que receberam ao adentrarem a carreira do magistério superior. A Questão 13 perguntou: *Como foi a recepção ao adentrar a carreira no magistério superior e ainda, durante os três primeiros anos quais foram suas maiores dificuldades?*

Aqui tivemos duas respostas distintas. O Professor B retrata esta recepção no início da carreira como demasiadamente exaustiva. Conforme relata:

A recepção foi com uma carga de trabalho exaustiva, pois estava sendo submetido a uma nova situação para alguém recém-saído da graduação. As principais dificuldades se davam com a falta de acesso as bibliografias, até hoje escassas na biblioteca da UFAC. (PROFESSOR B).

Quanto ao professor E, este também faz um relato negativo da sua recepção:

Minha recepção foi a seguinte: "Você vai assumir tais disciplinas e elas estão conforme os dias e horários descritos ali no mural. Entregue o plano de curso das disciplinas num prazo de três dias. boa sorte!". As dificuldades estão em todos os lugares. Há doze anos atrás falta estrutura básica em sala de aula, falta de bibliografia na biblioteca, etc. Falta de solidariedade profissional. Por exemplo, ninguém senta e te ensina a cadastrar um grupo de pesquisa ou escrever um projeto de extensão. (PROFESSOR E).

Da mesma maneira o Professor F comenta sua maior dificuldade durante sua recepção:

A maior dificuldade se deveu ao fato de que possuía carga horária parcial na UFAC e tinha que conciliar minhas atividades nesta IFES com o cumprimento de minhas obrigações na rede básica de ensino. Sobrava pouco tempo para planejar e me atualizar tanto para o Ensino Superior, quanto para a rede básica. (PROFESSOR F).

Já a Professora G cita que sua recepção foi desafiadora, pois entrou como professora substituta e que essa condição lhe ajudou a adquirir experiência quando se tornou professora efetiva:

Entrei como substituta. Colei nos colegas mais experientes. A maior dificuldade era me apropriar do referencial teórico tendo em vista que a época éramos solicitados a



ministrar 4 disciplinas e na maioria das vezes componentes distintos. Então planejar e estudar 4 componentes era um tanto desafiador. Essa experiência foi a base pra o meu trabalho quando cheguei na condição de efetivo. (PROFESSORA G).

Da mesma maneira, a professora I explica que apesar de acreditar que teve uma boa recepção por parte dos colegas, a recepção da instituição foi ruim e que se sentiu desamparada:

A recepção dos colegas foi boa, me receberam bem, mas não se dispuseram a me explicar nada. A sensação que eu tinha é que eles já achavam que eu já sabia de tudo. Pela parte institucional me senti muito desamparada, recebi as disciplinas, as datas e horários da aula e apenas. Não entendia nada da dinâmica do Ensino Superior e acabei me espelhando na forma de atuação docente dos meus professores da graduação. (PROFESSORA I).

Experiência diferente teve o Professor A, ao retratar os anos iniciais como docente do ensino superior como anos de muitos desafios, mas com uma boa recepção e um bom suporte da instituição e do curso para como este professor. Como relata ao ser questionado sobre como foi a recepção ao se tornar professor universitário:

Foi ótima. Fui recebido com muito carinho e trabalho. Me colocaram muitas disciplinas e auxiliaram na minha formação. Concluí logo o mestrado e entrei no doutorado, me deram oportunidade de ser coordenador. Na coordenação apanhei muito como se diz, mas foi um espaço de grande aprendizado. Somente de 2016 para cá que a rotina de escrita e aula se consolidou. (PROFESSOR A).

A Professora H também considerou a recepção como positiva:

Foi um processo tranquilo, porque eu já tinha a experiência como professora substituta. Quando eu cheguei na academia eu já era professora do estado, mas eu passava o tempo inteiro na academia. Eu entrava as 7h da manhã e saía as 6h da tarde pra entrar na sala de aula, pra ministrar aula como professora as 7h ou 7h30, dependendo do dia. Nesse tempo que eu estava na academia eu sempre fui bolsista monitora e eles me colocavam em desafios que me auxiliaram muito a me desenvolver. Eu vivi a academia, então a Universidade Federal do Acre pra mim foi isso: essa vivência forte e que me auxiliou a ter um trânsito, a saber de certa forma pra onde ir, como me conduzir. Agora do ponto de vista administrativo não. Foi mais do ponto de vista acadêmico, teórico-metodológico. (PROFESSORA H).

Faz-se pertinente observar que poucos professores relatam dificuldades com o pedagógico, talvez pelo fato de ambos possuírem como formação inicial uma licenciatura, ou talvez ainda por não considerarem a ação pedagógica como ação mais importante entre os seus encargos docentes. O que os dados demonstram é que, apesar dos cursos de licenciaturas não formarem professores para atuar no ensino superior, ainda assim formam professores.

### 3.2.3 Percepções quanto à profissionalidade, formação inicial, formação continuada e trabalho docente atual

Esta subseção apresenta as respostas às questões 14 a 19 do questionário, nas quais foram feitas perguntas quanto à profissionalidade, formação inicial, formação continuada e trabalho docente atual.

A Questão 14 dizia: *Como você se enxerga profissionalmente? Como professor, ou pesquisador, ou como ambos.* Todos os professores responderam que se veem como professores-pesquisadores. Dado interessante que nos mostra um entendimento do funcionamento da universidade pública de ensino superior, que deve estar baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão. (Pimenta e Anastasiou, 2014).

Porém, o Professor B destaca qual é a principal dificuldade em ter que corresponder às expectativas tanto do perfil de professor, como do perfil de pesquisador.

Me vejo como professor pesquisador, pois não se pode dissociar a pesquisa do ensino e da extensão, embora registre que a dificuldade de acesso a financiamentos dificulte a otimização das duas outras estruturas. (PROFESSOR B).

As estruturas as quais o entrevistado acima se refere são as citadas anteriormente, que dizem respeito ao tripé em que a universidade pública deve estar fundamentada. No caso aqui, o Professor B refere-se especificamente a pesquisa e a extensão, e a dificuldade do professor em atender a estes dois requisitos devido à falta de financiamento pelo governo federal.

Do mesmo modo os Professores D, F e H também se identificam como professores-pesquisadores:

Como professor, pesquisador e extencionista, também!!! Mas as condições adversas da academia e o descaso da administração superior faz com que tenhamos condições e ainda assim limitada, para a docência. Os poucos trabalhos de pesquisa e extensão que conseguimos realizar foram feitos em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, setor de Educação Escolar Indígena e com o ICM-Bio. (PROFESSOR D).

Me identifico com ambas perspectivas. Não vejo como seja possível dissociar a prática docente da pesquisa acadêmica. (PROFESSOR F).

Como uma professora pesquisadora universitária latino-americana. A minha ancora profissional está alicerçada na ideia do professor, professor-pesquisador. Não entendo o fazer pedagógico sem o fazer da pesquisa. Trabalho com aquela ideia do Paulo Freire, o professor politicamente na sua compreensão, ele precisa ter esse entrelaço do professor-pesquisador. A extensão é pra mim um dos elementos primordiais dentro desse tripé. É o espaço do diálogo, é o momento em que o ensino e a pesquisa podem ser socializados para além da academia, dos muros da universidade. Vou dialogar com a sociedade e a sociedade vem e participa, é como uma prestação de conta. Com relação a definição latino-americana, se deve as condições históricas com as quais nos deparamos enquanto professores universitários e enquanto pesquisadores. (PROFESSORA H).

O Professor A destaca ainda outro fator importante para que esse perfil professor-pesquisador seja uma realidade: a possibilidade de que seu próprio trabalho de pesquisa, se torne a base textual das disciplinas que ele ministra.

Bom, alio os dois. Sempre publiquei e de 2016 para cá venho trabalhando com mais afinco em textos que vou utilizar em sala de aula, ou seja, eles se voltam cada vez mais para a teoria e vão deixando um pouco de lado a história do Acre. Espero que em cinco anos meu próprio trabalho de pesquisa vire a base textual das disciplinas que ministro. (PROFESSOR A).

Já o Professor E comenta que se vê mais como pesquisador do que como professor e cita suas produções:

Eu me enxergo mais como pesquisador do que professor. Já publiquei 10 livros, fiz dois doutorados e estou no pós-doutorado. minha vida é estudar. A instituição é que deveria saber me aproveitar melhor como professor, me direcionando para aquilo que gosto e sei fazer bem. (PROFESSOR E).

A Professora I se identifica profissionalmente como professora, mas cita as pressões externas para ser mais produtiva como pesquisadora.

Hoje me enxergo totalmente como professor. Priorizo a sala de aula acima de tudo. Mas sofro pressão dos colegas (pressão velada) e principalmente da cultura institucional do ensino superior para escrever mais artigos, ter projetos de extensão e pesquisa, participar de congressos em outros lugares e de ter um Currículo Lattes mais produtivo. Até para progredir melhor na carreira e ter um melhor salário. Às vezes me sinto inferiorizado pelo fato de não ter tanta produção acadêmica. (PROFESSORA I).

Percebe-se com estas respostas que mesmo os professores se identificando tanto como professores, como pesquisadores, há uma tendência para o viés pesquisador. A identidade profissional docente, abordada no capítulo primeiro desta pesquisa, encontra-se perdida nas funções que o professor precisa desempenhar. Eles ainda não se identificam totalmente como docentes, especialmente os professores que possuem até 10 anos de docência na UFAC.

Passando aos questionamentos relacionados a como o professor adjetiva e seu trabalho docente atual, obtivemos respostas que demonstram uma insatisfação por parte dos próprios professores com seu trabalho docente. As respostas a Questão 15 – *Como você adjetiva o seu trabalho docente atual?* foram as seguintes:

Regular (PROFESSOR A).

Instigante (PROFESSOR B).

Razoável (PROFESSOR C).

É um trabalho que me traz realizações, mas também frustrações, sobretudo por não haver as condições para a realização do cumprimento do tripé acadêmico: Docência, Pesquisa e Extensão. (PROFESSOR D).

Não entendi a pergunta. (PROFESSOR E).

Muito estimulante e igualmente importante, sobretudo no atual contexto de sucateamento do Ensino Público e ataque direto às Ciências Humanas. (PROFESSOR F).

Um trabalho qualificado. (PROFESSORA G).

Em um contexto geral me avalio como mediana. Se você me visse em sala de aula talvez poderia considerar meu trabalho docente como bom. Mas no todo, mediano. (PROFESSORA H).

Eu o adjetivo como bom e como um processo solitário. Gosto do que faço, planejo minhas aulas, me importo com meus alunos e com a aprendizagem dele. Mas tenho muito que melhorar e me sinto sozinha nessa busca. (PROFESSORA I).

Esta insatisfação de alguns professores com a própria atuação docente pode se encaixar no que o autor retrata como culpabilização docente tratada no capítulo 1 desta pesquisa. Há também de se destacar que mesmo os professores que adjetivam seu trabalho docente como bom ou mediano, todos relatam a necessidade melhoria, o que demonstra uma ação reflexiva sobre sua própria atuação.

A Questão 16 perguntava *Como você adjetiva a sua formação docente inicial?* As respostas foram:

Regular. (PROFESSOR A).

Necessária. (PROFESSOR B).

Boa. (PROFESSOR C).

Ela foi feita aqui mesmo na UFAC e a reputo como muito boa e positiva. (PROFESSOR D).

Uma m.... (PROFESSOR E).

Precária. (PROFESSOR F).

Excelente. (PROFESSOR G).

Positiva. Foi uma boa experiência do ponto de vista do ensino e das boas discussões. A formação que tive foi bem mais que o monólogo do professor. Ela também foi uma interação intensa em sala de aula, o que eu também sinto falta nos dias de hoje. (PROFESSOR H).

Muito boa. Tive excelentes professores e me inspiro até hoje em suas atuações docentes. (PROFESSOR I).

Já quanto a Questão 17 – *Como você adjetiva a formação continuada oferecida pela UFAC para auxiliar o trabalho docente no ensino superior?* As respostas também foram na

maioria negativas. O Professor B adjetivou esta formação continuada como “ainda incipiente” e o Professor A retratou como “ótima” sendo que, ele entende como formação continuada as oportunidades de fazer cursos de pós-graduação, como o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado. As respostas foram as seguintes:

Bom, pelas oportunidades que tive no mestrado, doutorado e agora que me oferecem o pós-doutorado, ótima. (PROFESSOR A).

Ainda incipiente. (PROFESSOR B).

Ótima (para pós) e ruim (para continuada). (PROFESSOR C).

Sei que tem algumas iniciativas, não participei, mas em interação com colegas que participam, ouço críticas de que estão aquém do ideal e razoável. (PROFESSOR D).

Uma m.... (PROFESSOR E).

Ineficiente. (PROFESSOR F).

Precária no que tange a formação didático-pedagógica. (PROFESSOR G).

Eu acho muito boa. Com a ESFOR a partir de 2015, do que eu chamo de uma proposta política interna, eu a entendo como fundamental para tirar um tempo de todos nós pra discutir. (PROFESSOR H).

Fraca e praticamente inexistente. Não é algo sólido. É esporádico, uma palestra ali, um debate aqui. Não há interação entre os centros, entre os cursos, impera um egoísmo institucional e uma falta de humildade tanto para ensinar quanto para aprender. O professor não é valorizado, sofre com a intensificação do seu trabalho e não é visto como peça fundamental para a construção de uma sociedade melhor. Há tantos professores dentro da UFAC com transtornos mentais, estressados, doentes, desanimados, porém tudo fica em oculto. (PROFESSOR I).

O relato da Professora I, especialmente, trata do que Almeida (2012) discute quando diz que é necessária não apenas projetos de formação continuada, mas sim, uma política específica de formação continuada de professores do Ensino Superior.

### **3.2.4 Diagnóstico dos professores quanto a atuação docente e quanto a formação continuada do professor do ensino superior**

Esta subseção final refere-se a um diagnóstico feito pelos professores através de duas questões do formulário (Questões 18 e 19). A Questão 18 perguntava: *O que você poderia fazer para melhorar seu trabalho como professor do ensino superior?* E ainda, a Questão 19 dizia: - *O que você deixaria como sugestão para que a UFAC pudesse promover uma melhor formação de professores para o ensino superior?*

Especificamente quanto as ações que poderiam ser tomadas por eles mesmos o Professor B citou “regras claras e recursos para as atividades de pesquisa e extensão”. A fala “regras claras” não ficou entendida quanto ao que se referia exatamente, ficando difícil a interpretação por parte desta pesquisadora. O Professor A, no entanto, citou como ação que poderia ser praticada por ele mesmo para a melhoria do seu trabalho docente, a contínua busca pela pesquisa e produção e ainda a busca pela humildade: “Continuar escrevendo, produzindo, me formando e sabendo sempre reconhecer meus erros (procurando não cometer de novo)”. (PROFESSOR A).

Para os professores C, D, E e F, a busca contínua pelo aperfeiçoamento é a maneira de serem melhores professores:

Continuar pesquisando, lendo, enfim, produzindo. Procuo, desde 2012-2013, manter um diálogo com as turmas no que diz respeito a minhas aulas, avaliações e etc. (PROFESSOR C).

Teria que poder participar e desenvolver ativamente projetos de pesquisa e extensão, pois isso é que constitui verdadeiramente o fazer ciência, senão ficaremos como meros repetidores de "saberes" livrescos! (PROFESSOR D).

Se eu esperasse pela instituição, eu estava frito. Eu tomo a iniciativa de me qualificar, nunca parei de estudar. termino um curso e começo outro! (PROFESSOR E).  
A participação em Programas como o PIBID tem contribuído muito para o meu trabalho no Ensino Superior. Manter o contato com o que ocorre nas escolas da rede básica e não me apartar daquela realidade me oferece um caminho viável para melhoria da minha prática docente. (PROFESSOR F).

As professoras G e I citam que necessitam se dedicar mais integralmente ao ensino:

Me dedicar integralmente a docência. (PROFESSOR G).

Sinto que deveria ter mais produção acadêmica, escrever mais, lançar livros, escrever artigos, participar de seminários. Mas sinto também que deveria preparar melhor minhas aulas, ler mais, não trabalhar apenas para cumprir carga horária e ainda, ter métodos de avaliação mais efetivos para meus alunos. Mas não sinto que tenho instrumentos para isso, preciso de auxílio. (PROFESSOR I).

A Professora H vai além:

Não sei pela falta de tempo ou por irresponsabilidade minhas, mas falta tirar um momento pra apresentar o resultado das minhas pesquisas, das minhas reflexões, do trabalho que eu realizo na universidade. Vendo o quadro como um todo, professora, pesquisadora, universitária, latino-americana, eu tenho um débito. Eu escrevo, produzo, apresento, participo de eventos, dialogo com os colegas, tenho projeto de pesquisa PIBIC, faço extensão, faço ensino e procuro fazer com que meus alunos aprendam no fazer e não simplesmente façam leituras de livros e copiem o que os livros dizem, eles tem que colocar em prática, mas gostaria de apresentar esses resultados em livros. Produção acadêmica. Isso me falta, isso é uma crítica que tenho de mim. (PROFESSOR H).

Na última pergunta do questionário foi pedido sugestões para que a UFAC pudesse promover uma melhor formação de professores para o ensino superior. As respostas trouxeram sugestões diversas. O Professor A sugeriu a criação de um programa voltado para que os docentes possam adquirir livros sem que seja necessário utilizar os seus próprios vencimentos, nas palavras dele “uma bolsa-livros”. Já o Professor B sugeriu a criação de mais cursos de pós-graduação como forma de aperfeiçoar a formação continuada dos professores do ensino superior.

A formação de professores para o ensino superior requer a criação de cursos de mestrado e doutorado e, para que isso aconteça é preciso que os atuais professores produzam pesquisas e que as publiquem, o que não podem fazer sem acesso a financiamentos, daí a sinecura. (PROFESSOR B).

O Professor D também sugere mais investimentos da instituição nas questões acadêmicas e menos investimentos nas questões de estrutura física, as quais ele chama de “perfumaria”.

Que a administração superior dialogasse mais com o corpo docente e mudasse o foco dos investimentos na perfumaria. Nas obras materiais e direcionasse os investimentos para os fins realmente acadêmicos. (PROFESSOR D).

Percebe-se que os três professores acima têm como sugestões de melhoria do trabalho do docente do ensino superior, mais investimentos financeiros e mais produção por parte dos professores. Esta exigência consigo mesmo, principalmente, e com a universidade demonstra o atual momento que a universidade pública brasileira passa, como explica (LIMA, 2002) no qual os resultados, a exigência de produção por parte dos professores e a busca quase que obsessiva por editais de financiamento de pesquisas e extensão, tornam-se o principal objetivo dos professores, ficando o ensino em último plano.

Esta cobrança excessiva para que os professores produzam e avolumem seus currículos se encaixa perfeitamente na “cultura da performatividade” (BALL, 2005) citada no capítulo 1 desta pesquisa.

Foi relevante perceber que estes três entrevistados não sugeriram ou citaram melhorias na área do ensino. Estaria a formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, como analisa Almeida (2012) em perigo?

A resposta a este questionamento nos foi dada pelos demais professores entrevistados. Os Professores E, F e G sugeriram em suas respostas, melhorias quanto aos saberes pedagógicos relativos ao exercício da docência.

Sugiro o básico: passou em concurso público para docente superior? antes de assumir sala de aula, vai ter que fazer um curso de didática do ensino superior de 120h. vai fazer um curso de elaboração de projetos de extensão... vai saber como se cria e se

cadastra um grupo de pesquisa no cnpq... vai conhecer como funciona a instituição, cada órgão, etc. a pessoa tem que ter noção o que é uma universidade!!!! (PROFESSOR E).

Uma maior inserção dos professores da rede básica no processo de formação dos futuros docentes seria um importante passo para uma formação mais efetiva e próxima das realidades com as quais os alunos dos cursos de licenciatura se depararão. (PROFESSOR F).

Que a política institucional fosse aprimorada para qualificar/atualizar didática e pedagogicamente o professor. (PROFESSOR G).

Outro dado preocupante foi o fato de duas professoras citarem a ESFOR em suas respostas, ou seja, alguns professores conhecem a iniciativa, mas não estão plenamente satisfeitos com ela.

Falando especificamente da ESFOR e do seu funcionamento, penso que está é uma escola de formação, então que tempo vamos tirar pra fazer essa formação? Porque fica parecendo que é uma palestra, eu posso ir ou não ir. Sinto falta da sistematização desse tempo, por que e se eu não for? Quantos professores realmente participam? Será que eles realmente estão se sentindo acolhidos pela ESFOR? E eu tenho visto um trabalho da ESFOR maravilhoso, mas temos que começar a pensar na ESFOR do ponto de visto sistemático. Porque fica parecendo que é um evento. Vamos supor: o professor DE tem que uma carga horária de sala de aula, de extensão, de pesquisa, cadê a formação continuada? O professor não vai sair da sala de aula dele porque ele sabe que vai ter que repor. Os colegas não resistem a ESFOR, eu penso que a forma como está pensada a escola é que tem que ser repensada. Nós temos uma lógica universitária, nós precisamos pensar numa lógica de formação profissional. (PROFESSORA H).

Da mesma maneira, a Professora I comenta sobre a ESFOR e cita a reflexão sobre a prática docente através de encontros entre professores, promovidos pela instituição, para a troca de ideias, sugestões e experiências:

A Escola de Formação da Docência do Ensino Superior é uma ótima ideia, porém mal esquematizada. Deveria haver uma formação realmente efetiva, sistematizada, como uma escola realmente. Deveria haver melhor divulgação dessas atividades e um tempo específico da carga horária do professor para se dedicar a essa formação continuada. Outro fator importante é ouvir as necessidades dos professores, sugestões, troca de ideias entre professores de diferentes cursos. É essencial que possamos dialogar com outros colegas sobre nossa profissão e sobre nossas práticas. A reflexão sobre a prática docente tem sido deixada de lado e isso é extremamente prejudicial a nossa identidade profissional. (PROFESSORA I).

Apesar da reclamação a Professora I reconhece que, especialmente a ESFOR, foi um importante passo neste processo de oferecer uma formação continuada efetiva aos professores, mas ressalta que o projeto precisa de um amplo aprimoramento.



## CONCLUSÃO

O objeto de análise desta pesquisa tratou sobre o questionamento: Como a identidade docente é construída, percebida, sentida e expressa pelos professores dos cursos de História e Geografia da UFAC considerando o contexto da universidade, da formação pedagógica e do trabalho docente?

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltaram, é necessário entender que a identidade do professor universitário muitas vezes se perde nas funções que o docente desempenha na instituição e na sociedade. O senso comum e amplamente difundido de que “quem sabe, sabe ensinar” ou ainda de que “o bom professor já nasce feito” desvaloriza, muitas vezes, uma formação docente mais sólida e pode diminuir a importância do trabalho docente, como se este fosse uma atividade que qualquer um pode exercer.

Como vimos ao longo do trabalho a docência universitária possui características específicas, logo necessita de uma formação continuada durante a trajetória de seus professores. Podemos observar que a identidade profissional dos docentes universitários depende de muitos fatores: do contexto da universidade em que atuam, da formação pedagógica que tiveram ou não tiveram e do trabalho docente que realizam.

No contexto da universidade, observamos como práticas produtivistas influenciam no processo de construção identitária destes professores. A cultura do desempenho e da performatividade, muitas vezes leva estes professores a exaustão e ao adoecimento docente. Induz ainda, a uma culpabilização, visto que o professor não consegue abarcar tantas atividades relacionadas ao ensino, a pesquisa e a extensão. Porém, como a melhoria salarial só acontece a medida que o professor produz, a sala de aula, locus primordial de qualquer docente, fica ou é instigada a segundo plano.

Com relação a formação pedagógica vemos que muitos professores elogiam suas formações iniciais, todavia não acreditam que essa formação os preparou para a carreira do magistério superior. A formação continuada que acontece nos programas de pós-graduação poderia trazer elementos pedagógicos que auxiliassem o exercício da docência no magistério superior. Acontece que esta formação está focada no aprimoramento do lado pesquisador destes professores, o que é muito importante, mas há uma lacuna que não é preenchida.

Como Almeida (2012) enfatiza, o docente do magistério superior não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica e continuará sendo durante toda sua trajetória.

Assim, percebemos que este processo de formação do magistério superior é muitas vezes ineficiente ou precário, e atribui quase que exclusivamente ao professor a responsabilidade de buscar meios para suprir as lacunas na formação e na atuação que ele mesmo desconhece existir. Muitas vezes ele tem consciência das práticas pedagógicas que lhe faltam, mas outras vezes, ele nem ao mesmo se dá conta de que precisa desta formação, pois já está incutido no seu pensamento de que o fato de dominar o conteúdo específico já é suficiente para que sua ação seja bem-sucedida.

Quanto a atuação docente verificamos que muitos professores refletem sobre sua prática, querem melhorar, mas se sentem solitários nessa jornada. Reclamam principalmente do abandono institucional e da falta de investimentos das instituições nas questões pedagógicas. Há de se dizer, que alguns professores, tem dificuldade em assumir que precisam de ajuda, pois supõem-se que o professor do Ensino Superior já domina sua prática e não necessita de uma formação continuada. Os próprios saberes da experiência são suficientes, esquecendo assim, da importância dos saberes escolares comuns em qualquer nível de ensino.

Como resposta aos objetivos específicos desta pesquisa podemos concluir que: **a)** os professores dos cursos de História e Geografia da UFAC enxergam o papel da universidade na atualidade como importante, porém atribuem a ela a falta de investimentos eficazes na formação de seus professores; **b)** os elementos que contribuem de modo mais incisivo na constituição identitária dos professores universitários são as experiências prévias, o investimento da instituição na formação dos professores, a busca individual de cada professor em melhorar e ainda o apoio e recepção dos colegas mais experientes. Não foi relatado nas entrevistas nenhuma queixa quanto a salários ou carga-horária; **c)** a normatização da formação do professor do ensino superior se dá através da LDBEN 9.394/96, sendo que a formação continuada fica a critério de cada instituição. O que se percebeu na pesquisa é que a UFAC ainda não consolidou uma política pública efetiva e definitiva para formação de seus professores do ensino superior. Ela apenas investe em programas que não são bem conhecidos por todos os professores, carecem de sistematização e se alteram conforme as mudanças de uma gestão para outra;

Continuando as respostas aos objetivos específicos concluimos ainda que: **d)** os professores participantes desta pesquisa reconhecem que a formação pedagógica contribui para a constituição de suas identidades e sentem falta de mais apoio nesta área. Muitos consideram que não tiveram uma formação pedagógica eficiente, se tornaram professores porque passaram em um concurso público para exercer tal cargo. Ao longo de suas trajetórias foram utilizando suas experiências prévias como alunos, se espelhando em seus antigos professores e ainda

observando a maneira de ensinar dos professores mais experientes; e) o que nos leva a ressaltar a grande importância que a experiência tem na construção dos saberes da docência no ensino superior, muitas vezes os professores contam apenas com ela; f) a UFAC acompanha, participa, incentiva e oferece suporte na formação de seus professores de maneira tímida. Mas apesar de algumas críticas, os sujeitos reconhecem a importância da criação da ESFOR e indicam que esta precisa ser revista e aprimorada.

Também pode-se observar que os documentos oficiais da UFAC e dos órgãos competentes que normatizam a docência universitária, não são explícitos quanto as orientações referentes a formação e atuação docente. Estes possuem um caráter amplamente institucional, nos quais o professor é retratado apenas como um servidor público, deixando de lado as especificidades e peculiaridades da docência universitária. Dessa maneira, contribuem para a constituição identitária profissional dos professores incentivando-os massivamente a produtividade e minorativamente a reflexão da sua formação e prática docente.

Referente a análise dos questionários, que dialogaram especificamente com os sujeitos desta pesquisa, os nove (9) professores efetivos pertencentes aos cursos de História e Geografia da UFAC, observamos que, com relação a primeira parte do questionário, questões de 1 a 5, que tratavam do perfil pessoal dos sujeitos entrevistados, 6 eram do sexo masculino e 3 do sexo feminino, o que demonstra ainda a predominância masculina nessa área, um movimento igual ao que acontece nas demais áreas do mercado de trabalho. Quanto a faixa etária tivemos 4 docentes (44,4%) na faixa etária de 50 a 59 anos, e 3 docentes (33,3%) na faixa etária de 30 a 39 anos e 2 docentes (22,2%) na faixa etária de 40 a 49 anos.

Referente a titulação 6 (66,6%) professores eram doutores e 3 (33,3%) mestres. Em relação ao tempo que obtiveram esta titulação 5 (55,6%) professores obtiveram entre 4 e 8 anos, 3 (33,3%) entre 9 e 13 anos e 1 (11,1%) há 3 anos ou menos. O tempo de docência na UFAC destes professores estava distribuído da seguinte maneira: 4 (44,4%) professores entre 6 e 10 anos, 2 (22,2%) entre 11 e 19 anos, 2 (22,2%) entre 20 e 29 anos e 1 professor (11,1%) com até 5 anos de docência.

Com relação a segunda parte do questionário, que se referia ao perfil acadêmico-profissional, 8 professores tiveram como formação inicial cursos de licenciatura em História ou Geografia e apenas 1 teve como formação inicial um curso de bacharelado. Um dado importante para futuras pesquisas é que todos estes professores atuam em suas áreas de ingresso no concurso público, mas também em áreas distintas, sendo que estas são designadas por instâncias superiores. Outra questão importante levantada foi sobre como estes professores se enxergam

profissionalmente. Quase todos se veem como professores-pesquisadores, 7 professores deram essa afirmativa, enquanto 1 professor disse que se enxergava apenas como pesquisador e 1 professor ressaltou que se enxergava profissionalmente apenas como professor. Porém, em todas as respostas verificamos que quase todas as preocupações, reclamações e sugestões, se dão com relação as atividades de extensão e pesquisa, especialmente solicitando maiores investimentos nos projetos de extensão, incentivo a publicações e atividades que contribuam para uma maior produtividade. Ao mesmo tempo, quando fazem uma autoanálise da sua atuação docente, expressam que precisam de mais investimento por parte da UFAC nas questões pedagógicas.

A reclamação quanto a instituição é direcionada principalmente aos projetos de formação continuada que a instituição oferece. Para os professores entrevistados essas ações são precárias, algumas vezes inexistentes ou ineficientes, pouco divulgadas e possuem um caráter de oficina, treinamento, capacitação e não de uma política de formação continuada realmente estabelecida e sólida. Muitas dessas ações custam gastos altos para a universidade, poucos professores participam e muitos nem sabem da existência destas ações.

Apesar da reclamação, reconhecem que especialmente a ESFOR, foi um importante passo neste processo de oferecer uma formação continuada efetiva aos professores, mas ressaltam que o projeto precisa de um amplo aprimoramento. Uma das sugestões dada por um dos professores entrevistados e de uma sistematização da ESFOR. Que ela funcione de acordo com o nome que carrega, Escola de Formação, e que seja designado um tempo dentro da carga horária dos professores, para este processo de aprimoramento da docência universitária, através da formação continuada.

Os professores também reconhecem, de maneira geral que precisam melhorar sua atuação docente, mas percebemos que suas sugestões de melhoria estão sempre ligadas a mais investimentos financeiros por parte da instituição e a mais produção por parte deles mesmo. Esta exigência consigo mesmo, principalmente, e com a universidade demonstra o atual momento que a universidade pública brasileira passa, como explica (LIMA, 2002) no qual os resultados, a exigência de produção por parte dos professores e a busca quase que obsessiva por editais de financiamento de pesquisas e extensão, tornam-se o principal objetivo dos professores, ficando o ensino em último plano.

A preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários sempre será motivo de debate, discussão e reflexão. A identidade profissional destes professores conforme vimos ao longo do trabalho, depende de diversos fatores, tais como o contexto da instituição, as práticas pedagógicas (formação inicial e continuada) e a atuação

docente. Em meio a tempos de incerteza política e econômica quanto ao futuro das universidades federais brasileira, é ainda mais necessário e urgente que se discute a docência universitária e todas as suas peculiaridades, afinal são estes profissionais que formam outros profissionais que irão atuar em todas as camadas da sociedade. Mais que profissionais os docentes universitários formam cidadãos e talvez por isso, estejam sendo tão atacados no que diz respeito as suas práticas em sala de aula.

Embora o cenário futuro se sinalize como sombrio, acreditamos no ensino público, gratuito e de qualidade, e principalmente acreditamos que as instituições devem valorizar melhor seus professores, bem como os professores devem buscar sempre a melhoria do seu trabalho docente. Esperamos que esta pesquisa tenha contribuído de alguma forma para a discussão da docência universitária e do processo de constituição identitária dos professores do magistério superior.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v.19, n.1, p.34-44, jan.abr. 2015.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor no Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 10 de agosto de 2017.

BRASIL. **Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1171.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm)

BRASIL. **Medida provisória nº 614, de 14 de maio de 2013**. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=413DAE8DF538193E3D0B5E49F7A1EB1A.proposicoesWebExterno2?codteor=1088862&filename=MPV+614/2013](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=413DAE8DF538193E3D0B5E49F7A1EB1A.proposicoesWebExterno2?codteor=1088862&filename=MPV+614/2013)

BALL, Stephen. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p. 539-564, 2005.

CASTRO, Amélia Domingues de. **A licenciatura no Brasil**. Revista de História, USP, v.50, n.100, 1974.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, Adriana Katia. BÓGUS, Cláudia Maria e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. et.al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA. Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. São Paulo: Unesp, 2007.

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

CUNHA. Maria Isabel. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, 2013.

CUNHA, Maria Isabel (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

ENGUIITA, M.F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria & Educação, 4, 1991.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6.ed. São Paulo-SP: Cortez, 2010.
- GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos, T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.
- GARCIA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2012.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina. 2015. (Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro).
- HYPOLITO, Á.L.M, VIEIRA. J.S, PIZZI. L.C.V. **Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente.** Currículo sem fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.
- LEITE, Maria de Lourdes Santos Figueiredo. **Análise do trabalho docente na educação superior: um estudo de caso no curso de Administração da UNIT – Aracaju Farolândia.** Aracaju, 2013. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Tiradentes.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, N.S. Maria Rita, PACHECO, J.A. (Orgs.). **Currículo, Didática e formação de professores.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.
- LIMA, Elizabeth Miranda de. **De aprendiz a mestre: trajetórias de construção do trabalho docente e da Identidade profissional.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- LOURO, G. L. **Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher.** Educação e realidade, Porto Alegre, 14(2):31, jul-dez, 1989.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2012.
- MACHADO, Tânia Mara Rezende. **A revisão curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
- MARQUES, Mara Rúbia Alves. Autonomia ou flexibilização: o atual dilema profissional docente. In: SGUISSARD, Valdemar (Org.) **Educação superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã. 1999.
- MARIN.A.J, SAMPAIO. M.M.F. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n.89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.
- MARCONI, M. A. ; LAKATOS. E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007
- MORAES, M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M.C.M. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 315-346, jul./dez. 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

REIS JÚNIOR, João da Silva. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis**. São Paulo: Projeto Editorial Praxis, 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Formação de professores na cultura do desempenho**. Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n.89, p. 33-42, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Formação docente: políticas e processos**. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3,4 e 5 de julho de 2008.

SANTOS, Camila Fleck e BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Processos formativos iniciais: a construção da docência**. X Congresso Nacional de Educação. PUC Paraná. 2011.

SAVIANI, Nereide. **A Conversão do saber científico em Saber escolar**. In: Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SOUZA, Gabrielle. **Formação continuada de professores do ensino superior: Composição Organizativa da Identidade Docente**. Dissertação de Mestrado. Recife, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UFAC. **UFAC em números**. Disponível em: <file:///C:/Users/Tatyanalima/Downloads/UFAC%20em%20N%C3%BAmeros%202017%20-%20Atualizado.pdf>. Acesso em: outubro de 2018

UFAC. **Escola de Formação – ESFOR**. Disponível em: <http://www.UFAC.br/site/pro-reitorias/prograd/escola-de-formacao-ESFOR>. Acesso em: março de 2018.

UFAC. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2015/2019**. Disponível em: <http://www.UFAC.br/site/unidades-administrativas/informativos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-1>.

UFAC. **Regimento Geral Interno**. Disponível em: <http://www.UFAC.br/site/reitoria/auditoria-1/regimento-interno.pdf/view>.



UFAC. **Resolução Estágio Probatório**. Disponível em: <http://www.UFAC.br/site/comites-e-comissoes-permanentes/comissao-permanente-de-pessoal-docente/legislacao/resolucao-no-87-de-23-de-dezembro-de-2009-estagio.pdf>.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

**APÊNDICE**

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**I – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA**

Estamos realizando pelo Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, apesquisa que tem como título: **A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: UM PERFIL DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA.**

Para isso, pedimos o seu consentimento em participar de uma entrevista semiestruturada, através de um questionário de vinte questões, cujas respostas serão utilizadas de forma anônima na pesquisa e posteriormente transcritas.

**II – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA**

Informamos a disponibilidade de acesso, a qualquer tempo, das informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas, podendo pode contatar o pesquisador pelo telefone (68) 99921-3496 e/ou através do *e-mail*: tatyanalima@outlook.com

Informamos ainda a liberdade de Vossa Senhoria em retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer tipo de prejuízo.

Os dados obtidos serão utilizados pelo pesquisador somente para os propósitos da pesquisa.

Esclarecemos ainda que não existe identificação do respondente, interessando apenas a pesquisadora as informações prestadas.

**III – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DO ENTREVISTADO, PESQUISADOR E ORIENTADORA PESQUISA**

Nome do Entrevistado: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço Profissional: \_\_\_\_\_

**Nome do Pesquisador:** Tatyana Sá de Lima

E-mail: tatyanalima@outlook.com

Telefone: (68) 99921-3496

Endereço Profissional: Campus Universitário - Bloco Edmundo Pinto Rodovia BR 364 KM-04. Rio Branco – Acre - CEP: 69.915-900.

**Nome do Orientador:** Prof. Dr. Tânia Mara Rezende Machado (UFAC)

E-mail: taniaufac@gmail.com

#### **IV – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador, tendo entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa, registrando, ainda, o recebimento de uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Rio Branco, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Prezado(a) Professor(a):

*O questionário que se segue é um instrumento de pesquisa para coletar dados que possam subsidiar a pesquisa sobre o tema: “A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: UM PERFIL DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA”. Com suas respostas poderemos conhecer seu perfil profissional, a construção da sua identidade docente, bem como a sua atuação. Suas respostas sinceras e verdadeiras trarão dados importantes que poderão compor possíveis sugestões para uma formação docente no ensino superior mais sólida e para a melhoria das condições de trabalho. Sinta-se à vontade para responder as questões abaixo e expressar sua opinião, ressaltando que suas respostas estão protegidas pelo direito de sigilo. Para cada aspecto avaliado preencha o campo correspondente à resposta mais adequada para você, ou no caso das perguntas com respostas livres, responda da maneira mais detalhada possível. Esclarecemos mais uma vez que não existe identificação do respondente, interessando apenas a pesquisadora as informações prestadas. Muito obrigada pela sua participação e contribuição.*

#### PARTE 1 – PERFIL PROFISSIONAL

##### 1) SEXO

- a.  MACULINO
- b.  FEMININO

##### 2) FAIXA ETÁRIA

- a.  ATÉ 24 ANOS
- b.  DE 25 A 29 ANOS
- c.  DE 30 A 39 ANOS
- d.  DE 40 A 49 ANOS
- e.  DE 50 A 59 ANOS
- f.  60 ANOS OU MAIS

##### 3) QUAL SUA TITULAÇÃO?

- a.  GRADUADO
- b.  ESPECIALISTA
- c.  MESTRE
- d.  DOUTOR
- e.  PÓS-DOUTOR

##### 4) HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE A TITULAÇÃO ASSINADA ANTERIORMENTE?

- a.  HÁ 3 ANOS OU MENOS

- b.  ENTRE 4 E 8 ANOS
- c.  ENTRE 9 E 13 ANOS
- d.  ENTRE 14 E 19 ANOS
- e.  20 ANOS OU MAIS

**5) QUAL O TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE?**

- a.  ATÉ 5 ANOS
- b.  6 A 10 ANOS
- c.  11 A 19 ANOS
- d.  20 A 29 ANOS
- e.  30 ANOS OU MAIS

**PARTE II – IDENTIDADE DOCENTE**

**6) CURSO(S) QUE LECIONA (CITAR O CURSO E ESPECIFICAR SE LICENCIATURA OU BACHARELADO).**

---

---

---

**7) QUAL SUA FORMAÇÃO INICIAL? (CITAR O CURSO E ESPECIFICAR SE LICENCIATURA OU BACHARELADO).**

---

---

---

**8) VOCÊ TEVE ALGUMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COMO PROFESSOR ANTES DE SER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR? SE SIM, QUAL?**

- a.  SIM
- b.  NÃO

**SE SIM, QUAL?**

---

---

---

---

**9) CASO TENHA VIVENCIADO OUTRA(S) EXPERIÊNCIA(S), COMO ELAS REPERCUTEM NO SEU TRABALHO DOCENTE ATUAL?**

---

---

---

---

**10) QUAIS DISCIPLINAS VOCÊ LECIONA? (CITE TODAS AS DISCIPLINAS QUE MINISTROU NO 2º SEMESTRE DE 2017, TANTO NOS CURSOS DE LICENCIATURA COMO BACHARELADO).**

---



---



---



---

**11) ESTAS DISCIPLINAS CITADAS NA QUESTÃO ANTERIOR ESTÃO RELACIONADAS COM A SUA ÁREA DE ATUAÇÃO PARA A QUAL VOCÊ PRESTOU CONCURSO. SE NÃO, COMO FOI FEITA ESTA DISTRIBUIÇÃO? FOI POR IMPOSIÇÃO?**

---



---



---



---

**12) DURANTE SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA VOCÊ TEVE ALGUMA CAPACITAÇÃO VOLTADA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA? SE SIM, DESCREVA- A.**

---



---



---



---

**13) COMO FOI A SUA RECEPÇÃO AO ADENTRAR A CARREIRA NO MAGISTÉRIO SUPERIOR. E AINDA, DURANTE OS TRÊS PRIMEIROS ANOS, QUAIS FORAM SUAS MAIORES DIFICULDADES?**

---



---



---



---

**14) COMO VOCÊ SE ENXERGA PROFISSIONALMENTE?**

- a. ( ) APENAS PROFESSOR
- b. ( ) APENAS PESQUISADOR
- c. ( ) PROFESSOR E PESQUISADOR

*COMENTE SUA RESPOSTA:*

---

---

---

---

**15) COMO VOCÊ ADJETIVA O SEU TRABALHO DOCENTE ATUAL?**

---

---

---

---

---

**16) COMO VOCÊ ADJETIVA A SUA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL?**

---

---

---

---

---

**17) COMO VOCÊ ADJETIVA A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PARA AUXILIAR O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR?**

---

---

---

---

**18) O QUE VOCÊ PODERIA FAZER PARA MELHORAR O SEU TRABALHO COMO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR?**

---

---

---

---



**19) O QUE VOCÊ DEIXARIA COMO SUGESTÃO PARA QUE A UNIVERSIDADE PUDESSE PROMOVER UMA MELHOR FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR?**

---

---

---

---

---

*Obrigada pela disponibilidade e empenho com que respondeu esse questionário.*

*Tatyana Lima*

*Pesquisadora Responsável*