

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL: Desafios Acadêmico-Pedagógicos em Evidência

Vera Lúcia Reis da Silva¹
Cristiane Cruz de Oliveira Menezes²
Josiliana Abreu Alves³

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar os desafios acadêmico-pedagógicos no processo do ensinar e do aprender no contexto da docência universitária exercida por docentes do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM). O estudo, de abordagem qualitativa, teve a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, analisados à luz do método da análise de conteúdo. Os dados evidenciaram que os desafios acadêmico-pedagógicos perpassam pela falta de recursos e espaços adequados para a interligação da teoria com a prática ao interesse adormecido dos estudantes em prol da própria formação. Contudo, o incentivo e atitudes conscientizadoras fizeram a diferença em prol do êxito dos estudantes, somadas às estratégias das práticas pedagógicas visualizadas como possibilidades de superação dos desafios, bem como o trabalho em parceria com os pares e a socialização de experiências que foi salutar nesse contexto.

Palavras-chaves: Docência universitária; Formação inicial; Desafios acadêmico-pedagógicos.

THE UNIVERSITY TEACHING IN THE CONTEXT OF INITIAL TRAINING: ACADEMIC-PEDAGOGICAL CHALLENGES IN EVIDENCE

ABSTRACT

The research aimed to analyze the academic-pedagogical challenges in the teaching and learning process in the context of university teaching by professors of the *Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente* (Amazonas State Federal University, Brazil). The study, with a qualitative approach, had a semi-structured interview as a technique for collecting data that was transmitted in the light of the content analysis method. The data showed that the academic-pedagogical challenges include the lack of adequate resources and spaces for the interconnection of theory and practice with the dormant interest of students towards teaching training courses. However, the incentive and awareness attitudes made the difference in favor of the students' success, added to the strategies of the pedagogical practices seen as possibilities to overcome the challenges, as well as the work in partnership with the peers as well as the socialization of experiences which was relevant in this context.

Keywords: University teaching; Higher Education; Academic-pedagogical challenges.

Submetido em: 3/3/2021

Aceito em: 21/12/2021

¹ Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus/AM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4166-5386>

² Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus/AM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7137-5147>

³ Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus/AM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7496-0918>

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve a docência universitária como objeto de estudo, direcionou o olhar para professores do ensino superior que exercem a docência no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), unidade permanente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no município de Humaitá/AM.

Diante da interiorização desta universidade, é inegável as contribuições que essa instituição tem efetivado no sul do Amazonas pelo ensino, pesquisa e extensão, constituindo, assim, uma nova matriz social e cultural que tem elevado o nível da forma de pensar, de ser e de agir dos estudantes. Isso traz um novo olhar não só para a questão sociocultural dos universitários, mas, também, para o desenvolvimento do município local e dos de suas adjacências, de onde é oriunda uma boa parcela dos estudantes.

Deste modo, esta instituição de educação superior cumpre uma de suas finalidades, como explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), em seu Art. 43, inciso II, a de “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade [...]”.

Diante desse contexto, viu-se a necessidade de trazer para o campo da pesquisa acadêmica os docentes que estão na linha de frente do processo inicial da construção profissional dos que chegam à universidade para a formação inicial. Certamente, este é um processo desafiador, para quem exerce a docência universitária, pois tem sobre si a responsabilidade de formar não só o profissional, mas, também, o ser humano e, sobretudo, o cidadão, ou seja, o ser capaz de exercer a profissão com compromisso social de transformação da realidade que o cerca.

Nesta direção, a realidade formativa tem evidenciado que o professor universitário precisa estar aberto a novas maneiras de ensinar e de aprender, haja vista que o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo, em que se ensina, se aprende. Portanto, a relação que se estabelece entre o docente e o discente é dinâmica, requerendo, para isto, conhecimentos teórico-metodológicos que direcionem a uma prática pedagógica que estimule a participação ativa e autônoma dentro e fora da sala de aula.

Nesta perspectiva, compartilhamos do pensamento de que a docência universitária é um processo complexo, por isso, buscamos respostas para o problema: Como os professores analisam e superam os desafios no exercício da profissão em relação ao processo acadêmico-pedagógico? E na intenção de termos respostas para esse questionamento, a pesquisa objetivou analisar os desafios acadêmico-pedagógicos no processo do ensinar e do aprender no contexto da docência universitária exercida por docentes do IEAA/UFAM.

Este trabalho faz parte de um projeto maior que tem como objeto de estudo “a docência na educação básica e superior”, agregando estudantes de mestrado e de graduação, pois entendemos a importância de dar visibilidade a quem exerce a docência nos diversos níveis e modalidades da educação básica, bem como a quem exerce a docência universitária.

O texto faz uma breve contextualização da temática e apresenta os aportes teórico e metodológico que fundamentam o estudo, além da análise e da discussão dos dados que evidenciam os achados da pesquisa.

CONTEXTUALIZAÇÃO E APROXIMAÇÃO TEÓRICA DA TEMÁTICA

Dada a importância da expansão e da universalização da educação superior visualizada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) e da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, em 1998, não tinha como o governo brasileiro deixar passar despercebido a necessidade de ampliação das universidades públicas diante desses dois registros históricos na área da educação, haja vista que estas instituições vivenciavam tempos difíceis pela falta de investimentos que as afetaram em vários aspectos. Tal situação não se diferencia muito do que estamos vendo nos dias atuais, em relação à subtração de recursos econômicos, o que dificulta a vida das universidades públicas em nosso país.

Diante do contexto da expansão da educação superior em que resultou na ampliação da rede pública desse nível de ensino e, por conseguinte, a interiorização das universidades, por certo, esse evento foi uma oportunidade ímpar para muitos que se viam à margem do ensino superior, em especial aos que residiam longe dos grandes centros urbanos. Por isso, consideramos que a descentralização das universidades foi um marco nas duas últimas décadas em que oportunizou o ingresso não só de inúmeros estudantes para a formação inicial, mas também de professores que ingressaram para a docência universitária.

A partir deste cenário, a docência universitária passou a ter um olhar mais atento por parte de pesquisadores que começaram a trazer como foco de seus estudos essa temática e em eventos nacionais e internacionais um leque maior de socialização se abriu para as discussões sobre a docência universitária em seus vários aspectos perpassando, em alguns casos, pela falta de experiência na profissão por parte dos professores ao despreparo dos estudantes que adentram às universidades.

O acesso ao ensino superior tem revelado uma realidade desafiadora para os estudantes em relação ao ensino e a aprendizagem. Conforme o pensamento de Silva (2019), estes desprovidos da falta de conhecimentos sobre a cultura universitária carecem aprender sobre si mesmos, no sentido de saber a que e porque vieram, e aprender sobre a instituição na qual foram inseridos. Isto incide também na preparação dos professores que, em alguns casos, precisam se inteirar desta cultura.

Partindo desses pressupostos, os desafios existem e emergem no cotidiano de docentes universitários, porém, neste trabalho damos ênfase aos relacionados ao processo do ensinar e do aprender, ou seja, aos desafios nos aspectos acadêmico-pedagógicos que, não poucas vezes, geram descompasso no ensino e na aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Desde sua interiorização, a instituição, *locus* do estudo, vem intensificando o recebimento de novos acadêmicos vindos dos municípios de sua circunvizinhança e de outros estados. De acordo com os dados da secretaria, no primeiro semestre do ano de 2021, o corpo discente do IEAA composto pelos seis cursos existentes, era de 1.152

(mil, cento e cinquenta e dois). É esse universo heterogêneo que faz da sala de aula um espaço em que professores e estudantes se constroem, se reconstróem, ensinam e aprendem, pois, uma coisa é certa, muito lhes será cobrado pelo nível que o ensino superior requer.

Ao nos referirmos sobre desafios acadêmico-pedagógicos, não podemos eximir os professores de ter o domínio não apenas dos conteúdos de sua área, mas terem conhecimento sobre saberes pedagógicos, no sentido de trazer significado à prática pedagógica por eles desenvolvida, uma vez que ensinar adultos é ter a sensibilidade de que o ensino tenha sentido para a sua aprendizagem. Observa-se, então, segundo Silva (2019),

a necessidade de um docente que, além de dominar conhecimentos específicos de um campo do saber, precisa dinamizar e articular os diferentes saberes em sua prática pedagógica. Essas considerações remetem à ideia de que os saberes provenientes da formação profissional se tornam frágeis e não respondem às exigências múltiplas que emergem na docência (Silva, 2019, p. 58).

Diante da diversidade dos estudantes em sala de aula, o professor deve atentar para o que vai ensinar e como vai ensinar. Nesta direção, Tardif (2002) ressalta que a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes pedagógicos. Por sua vez, Azzi (2007) contribui com esse pensamento ao dizer que:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua [...] (Azzi, 2007, p. 43).

Na docência universitária, o professor tem uma função primordial na formação inicial de quem faz um curso de graduação, sendo assim, o ensino e a aprendizagem são dois conceitos que andam em paralelo, um não se sobrepõe ao outro, mas há uma interdependência no processo do ensinar e do aprender. Por isso, reconhecemos que os saberes pedagógicos não se resumem na “forma de ensinar” ou no “como ensinar”, mas sim na ressignificação, contextualização e validação de uma prática pedagógica significativa para o processo formativo.

Portanto, ao visualizarmos a importância do professor universitário no processo formativo de futuros profissionais, abrimos espaço para trazer a lume a docência universitária. Para Silva (2019, p. 35), “a docência universitária se caracteriza pelo exercício contínuo do ensinar e do aprender, que pressupõe a construção de práticas pedagógicas que impliquem reflexão, questionamento e crítica da própria prática”.

Neste sentido, há necessidade de o professor assumir o papel de mediador da aprendizagem, dando oportunidade para o estudante ser partícipe e agente ativo da construção de seus conhecimentos, e não um mero memorizador de conteúdos. Sendo assim, é importante o uso de metodologias que façam a diferença na aprendizagem e contribua significativamente para a formação de futuros profissionais, pois estes precisam de uma formação inicial sólida para enfrentar o cotidiano da profissão. Não se trata de colocar todo o peso de uma profissão na formação inicial, mas como enfatiza Cunha (2018, p. 8): “Não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz e as consequências dessas ações como professores”.

Daí a importância de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia dos estudantes em prol da própria formação e da compreensão de suas ações na condição de professores. Para Fernandes *et al.* (2013, p. 221), “[...] o exercício da docência prevê competências pedagógicas promotoras de processos formativos articulados com situações sociais mais amplas e, impulsionadoras de aprendizagens para além da área específica de conhecimento”.

Nesta direção, Cunha e Isaia (2006) enfatizam que:

[...] é preciso pensar na docência universitária a partir de uma dimensão mais ampla e, não apenas do ponto de vista funcionalista - formação para o mercado de trabalho. Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitadamente colocados na nossa postura profissional/pessoal. Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos [...] (Cunha; Isaia, 2006, p. 361).

Diante da responsabilidade da docência universitária e da complexidade que envolve o processo do ensinar e do aprender, esse é um campo aberto para estudos e reflexões que conduzam a formação para uma dimensão mais ampla, em detrimento ao atendimento para o mercado de trabalho, simplesmente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pela convicção de trabalhar um nível de realidade que não se aproxima de dados quantificáveis, a pesquisa se caracteriza pela abordagem de natureza qualitativa. Esta abordagem, segundo Chizzotti (2008), está fundamentada em pressupostos no qual o conhecimento não se reduz a dados isolados, por isso o pesquisador precisa despojar-se de preconceitos e não deixar se conduzir pelas aparências imediatas. Neste sentido, a pesquisa de natureza qualitativa envolve uma dinâmica para a coleta de dados em que “[...] a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto” (Chizzotti, 2006, p. 82).

Para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada foi a técnica utilizada para dar vez e voz aos participantes da pesquisa. As entrevistas se caracterizam pela sua forma de organização e uma delas é a semiestruturada, em que, segundo Minayo (2009, p. 64), “[...] o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Vale ressaltar que as particularidades do contexto atual, vivenciado em um período atípico causado pela pandemia da Covid-19 e diante das dificuldades emergidas, os contatos iniciais com os prováveis participantes aconteceram via *Whatsapp*, cujo número de professores, conforme delineado no sub-projeto de pesquisa, corresponderia ao número de cursos existentes no IEAA. Então, após uma consulta prévia no rol de professores por colegiado, foram selecionados os seis professores conforme os critérios: a) Ser professor efetivo da instituição; b) Estar ministrando aulas nas disciplinas para os quais foram concursados; c) Ter disponibilidade para participarem da pesquisa de maneira voluntária; d) Aceitar o convite para participar da pesquisa.

Nos primeiros contatos, que se limitaram em explicar os pormenores da pesquisa, os seis professores se disponibilizaram e aceitaram participar. E pelo cenário já descrito, cinco professores preferiram que as entrevistas fossem por *e-mail* e apenas um, por *Whatsapp*. Essas ferramentas da tecnologia digital, na atual conjuntura, têm evidenciado uma importância relevante na coleta de dados, por exemplo, na área da educação.

Ficou acordado que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) fosse enviado e devolvido assinado, o que confirmaria a participação dos professores. Contudo, dos seis enviados, foram devolvidos apenas três com a confirmação de três professoras. A elas, foram dadas as coordenadas sobre o procedimento da entrevista semiestruturada e aos eixos destacados em que pudessem direcionar suas respostas.

Com o material coletado, os dados foram analisados à luz do método da análise de conteúdo, justificado por Bardin (2016, p. 48), como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, os indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Inicialmente, foi feita uma leitura flutuante de todo material coletado para fazer a constituição do *corpus* e, por fim, a preparação do material. Em outro momento, foi feito a exploração do material, etapa essa que necessita de um estudo mais detalhado em que foram verificados determinados assuntos que envolvem “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (Franco, 2008, p. 43). Essa fase é importante em observação aos eixos temáticos que orientam a análise e o desenvolvimento da escrita. E, posteriormente, a análise propriamente dita com as inferências.

Dessa forma, os caminhos trilhados por essa pesquisa foram concluídos, enfatizando os dizeres de Gomes (2009), que afirma que, através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestados, indo além das aparências do que está sendo comunicado, revelando importantes informações sobre o objeto estudado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados coletados, objetivando analisar os desafios acadêmico-pedagógicos no processo do ensinar e do aprender no contexto da docência universitária, proporcionaram a análise do que foi emerso das vivências, das experiências e do cotidiano de três professoras dos cursos de Licenciatura em Pedagogia; Letras: Línguas Portuguesa e Inglesa; Ciências: Matemática e Física. São do quadro efetivo da instituição e a faixa etária dessas professoras está entre 30 a 55 anos de idade.

Elencamos as respostas das professoras, dando destaque aos eixos centrais mencionados nas perguntas, começando com a de menos tempo de exercício na docência universitária, concluindo com a que foi identificada com maior tempo na instituição.

Docente 1

Esta é uma professora de aparência jovem, formada em Letras: Língua Portuguesa e Inglesa, cuja qualificação profissional é mestrado. Faz parte do quadro de professores do curso de Letras e há dois anos e oito meses (no momento da entrevista) atua como docente universitária no IEAA.

Na pergunta em que o eixo central foi **ser docente universitário (a)** no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), obtivemos a resposta:

Ser docente no IEAA é acreditar que uma nova sociedade é possível e, para isso, entender que todos os dias são oportunidades de ajudar alguém a fazer análise de conjuntura e se reconhecer como indivíduo ativo na sociedade coletiva. Por isso, encarar a realidade universitária com todas as suas mazelas, revelando que a precarização da educação é um projeto social. Nada de trabalho por vocação ou por amor. Ser professor do IEAA é ideológico, não se trata de dinheiro, nem muito menos status.

Podemos extrair dessa fala que, ser docente universitário é ter uma função e um papel a cumprir. Diante disso, a universidade é um lugar viável e propício para fazer as mudanças acontecerem na vida do próprio estudante. Por isso, “a universidade existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensar e aprender; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais e cidadãos. (Libâneo, 2003, p. 1).

Percebemos que o pensamento dessa professora está voltado para o espírito de mudança e acredita que o potencial dos universitários é capaz de fazer isso acontecer. Esse pensamento reforça a importância da universidade como um espaço privilegiado para ajudar não só no crescimento intelectual, mas também na conscientização de compromisso social para as verdadeiras mudanças que urgem na sociedade. A universidade é, portanto, um espaço em que os futuros profissionais aprendem a pensar de forma crítica para saberem se posicionar diante dos fatos vivenciados no meio em que vivem.

Sobre os **desafios acadêmico-pedagógicos** mais recorrentes em relação ao ensino e a aprendizagem, foi mencionado os aspectos estruturais, a falta de materiais didáticos, de laboratórios que interferem no desenvolvimento das práticas e de uma aula de qualidade e, também, se fez menção ao aspecto negativo que percebe na licenciatura dupla por ter os conteúdos compactados impossibilitando, não poucas vezes, o aprendizado requerido na área formativa.

Outrora, fui aluna desta instituição no campus da capital e hoje atuo como professora no campus de Humaitá, percebo uma enorme diferença estrutural física e didática. Primeiramente, na condição de licenciatura dupla com conteúdo muito compacto e fragmentado, como consequência pouco ou quase nenhum domínio de conteúdos de áreas específicas. O outro aspecto, encontra-se na falta de condições estruturais para o desenvolvimento adequado de práticas pedagógicas, por exemplo, não temos laboratório de mídias para o desenvolvimento das literaturas norte-americana e inglesa, bem como para o desenvolvimento das aulas de fonética para aplicações

e habilidades de 'listening' (escuta). Além de não termos material didático atualizado, sejam eles livros ou dicionários.

Os desafios aqui mencionados esbarram não só na organização curricular que abarca duas licenciaturas, ao mesmo tempo, e nas condições estruturais que atendam essa formação de maneira satisfatória. De certa forma, essa situação precariza não apenas o trabalho docente como também o ensino e a aprendizagem.

Podemos inferir que a busca por uma educação de qualidade começa pelo oferecimento de condições de trabalho e o suprimento necessário para o bom andamento das aulas no nível exigido no ensino superior. E, diante da complexidade que ronda a docência, formar o homem-profissional para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, o homem-cidadão, não é uma das tarefas mais fáceis. Então, faz-se necessário o olhar por parte da gestão universitária direcionado para essas situações evidenciadas no contexto em que os professores desenvolvem o trabalho docente.

Quando solicitada para falar sobre **estratégias de superação** para minimizar ou sanar os desafios encontrados na prática, a docente respondeu:

Estamos longe de solucionar nossos problemas, mas tentamos minimizá-los o máximo possível. Não havendo laboratório de mídias, por exemplo, contamos com a simulação de um laboratório na própria sala de aula, além de criarmos horários extras de atendimentos para tentar diminuir as dificuldades de idiomas que nossas alunas e alunos apresentam. Entre essas aulas de atendimento extra, cito o projeto CEL no qual atuo, atendendo apenas as alunas e alunos do curso de Letras. Com relação ao material, criamos banco de dados no Google Drive, além de desenvolvermos nossos próprios materiais de apoio (jogos, flashcards). Via Google Drive, Google Classroom... tentamos disponibilizar o máximo de materiais em PDF, além das doações de livros que professoras e professores fazem voluntariamente para a biblioteca do Laboratório de Letras.

Podemos inferir que, diante desses desafios, essa professora tenta não se intimidar, mas procura fazer sua parte e busca solução para minimizar as dificuldades que surgem em relação à falta de materiais didáticos. Através do Centro de Estudo de Línguas (CEL), tem a oportunidade de reforçar os conteúdos ministrados na disciplina de sua responsabilidade, dando a seus alunos a possibilidade de um aprendizado mais concreto.

Ao falar de sua **prática pedagógica**, assim se reportou:

Para cada disciplina, tento desenvolver uma determinada prática pedagógica que se baseia em teorias e na plausibilidade. Não é possível determinar uma prática pedagógica como para uma espécie de sujeito universal. Não é dessa maneira que trabalho. Por exemplo, quando preciso ensinar língua inglesa, busco me apropriar de multiletramentos, práxis e gêneros discursivos, além do mix de métodos específicos para o ensino da língua inglesa como língua estrangeira. Quando trabalho com Prática Curricular, me baseio em princípios de biopoder nas teorias de Foucault. O que estou tentando afirmar é que para cada situação conjuntural, um apanhado de teorias será relacionado com o princípio da plausibilidade para que possa resultar em efeitos favoráveis para a categoria dos discentes.

As entrelinhas dessa fala revelam que esta professora tem a compreensão que as salas de aula não são homogêneas. Existem estudantes que não aprendem da mesma forma que o outro; por isso, é importante o professor diversificar sua metodologia, dando espaço para a aprendizagem significativa daquilo que ensina. Silva (2009) esclarece que:

Quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente (Silva, 2009, p. 30).

A prática pedagógica de um professor é marcada por sua dinamicidade, evitando cair nas malhas do ensinar por ensinar. Assim, o professor não pode e nem deve fingir que ensina e o aluno fingir que aprende. Por isso, os objetivos no processo do ensinar e do aprender precisam ser claros, suscitando a possibilidade de investimentos plausíveis de desenvolvimento do senso crítico para que os estudantes possam fazer a análise crítica do que está sendo ensinado e do que está sendo aprendido.

Ao finalizar, a **docente 1** discorreu também sobre a **percepção de si** como docente e dos discentes na condição de estudantes universitários. E assim respondeu: “Sou um sujeito em construção, não solidificado em mim mesmo. E, sobre os discentes, também os considero sujeitos em construção, muito mais eles do que eu”.

Ratificamos que tanto os professores quanto os estudantes estão em constante processo de construção. Portanto, quer seja um, quanto o outro precisa ter sensibilidade acadêmica para se construir nos espaços formativos da universidade, em especial na sala de aula. Assim, concordamos com Fernandes e Grillo (2003), que a sala de aula é,

[...] espaço privilegiado, um *locus* por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição (Fernandes; Grillo, 2003, p. 377).

Então, inferimos que as vivências e as experiências de quem forma e de quem é formado é uma via de mão dupla que delinea uma imagem de si para si e para os outros no contexto da profissão e da formação.

Docente 2

É uma professora com formação em duas graduações: Pedagogia e Letras: Língua Portuguesa e suas Literaturas. Tem doutorado na área da Educação. Pertence ao quadro de professores do curso de Pedagogia, com quatro anos de docência universitária no IEAA e ministra as disciplinas: Metodologia do Estudo e da Pesquisa; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais; Metodologia do Ensino de Matemática nos Anos Iniciais; Metodologia do Ensino de História e Metodologia do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais.

Sobre ser **docente universitária** no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), relatou:

Me sinto bem, estou feliz e realizada. Sempre foi um sonho ser professora universitária e foi aqui no IEAA que realizei esse sonho, porém me sinto desafiada cotidianamente, pois ser professora universitária exige muito, exige muita disciplina profissional, muita leitura, muita produção intelectual, muita paciência também, tanto com os alunos, quanto na relação com os colegas professores. É uma responsabilidade muito grande formar os futuros docentes e demais profissionais para atuarem no mercado de trabalho com qualidade. Ser professora no IEAA, posso dizer que é um misto entre satisfação pessoal e desafio profissional.

Essa participante demonstra, em suas palavras, que está no lugar e na profissão certa. Revela com satisfação o sonho realizado, mas não esconde a complexidade da docência universitária e da responsabilidade que esta requer de si mesma e para com o outro. Assim, podemos inferir que a docência vai além de uma sala de aula, perpassa por outros espaços e por convívios desafiadores, mas como, no dizer de Silva (2019, p. 86), “é no exercício da docência que se constroem espaços de aceitação, de reconhecimento de si e dos outros”.

Com relação **aos desafios acadêmico-pedagógicos** mais recorrentes em relação ao ensino e a aprendizagem na graduação, assim se reportou:

Posso dizer que os principais desafios acadêmico-pedagógicos estão voltados para a prática docente na sala de aula, principalmente, na relação com os discentes. Fazê-los despertar para a responsabilidade que a formação exige tem se tornado cada vez mais difícil. Muitos alunos não correspondem às perspectivas inerentes ao fazer pedagógico, não fazem o mínimo de leituras, não manifestam interesse pelas aulas, não se comprometem com o aprendizado e não levam em consideração o prazo das atividades, lógico que não generalizo, mas isso gera um desgaste emocional muito grande para mim, que levo minha docência a sério. Lidar com a falta de “vontade” dos discentes, de forma geral, tem me desafiado.

Essa realidade evidenciada é uma das dificuldades que emerge no meio acadêmico e tem desafiado a docência universitária. A falta de compromisso com a própria formação é preocupante no ensino superior, isso gera desgastes para aqueles professores que exercem a docência com responsabilidade e não são correspondidos, ou seja, ao se tratar dos estudantes, a recíproca não é verdadeira. Há os que levam a sério e que veem no ensino superior possibilidades de portas a se abrir para a vida profissional.

Frente a essas questões mencionadas, podemos inferir que não é raro estudantes chegarem ao ensino superior com resquícios do paradigma dominante impregnados na educação. Por isso, são desprovidos de autonomia e iniciativa, precisando se inserir na cultura universitária e serem protagonistas da própria aprendizagem.

Quanto às **estratégias de superação**, a resposta foi:

Tento me preparar para lidar com estes desafios, preparando atividades que estimulem a curiosidade e o interesse dos discentes nas disciplinas ministradas. Busco dialogar sobre suas dificuldades e tento adequar o conteúdo às atividades práticas de forma que estes possam realizá-los. Busco conversar com colegas docentes sobre as estratégias de ensino que utilizam e consideram sucesso e me inspiro nestas

estratégias. Tenho utilizado recurso do Google Sala de Aula e algumas metodologias ativas que promovem a participação e interação entre alunos/alunos e alunos/docentes.

Com base nessa resposta, recorreremos ao pensamento de Correia e Góes (2013), que fazem menção sobre a prática docente e a qualidade do ensino superior.

Tanto na troca com os alunos, quanto na partilha com os professores, o compartilhamento se faz presente e torna-se um instrumento para subsidiar a prática docente, demonstrando carências que necessitam serem superadas, bem como estratégias que podem auxiliar na prática docente como ferramenta inovadora e coerente para atingir os objetivos propostos e esperados. Assim, por meio das reflexões e busca de melhorias, o trabalho docente é cada vez ampliado visando a qualidade do ensino superior (Correia; Góes, 2013, p. 345).

Reconhecemos que a partilha, o compartilhamento, a socialização de conhecimentos e experiências entre os professores e seus pares são ações validadas no ambiente de trabalho que corroboram com a prática docente. No trabalho coletivo, nas conversas, nos grupos de estudo podem estar respostas ou soluções para algumas dificuldades encontradas no contexto da sala de aula, ou no fazer docente como um todo.

A busca por possibilidades e estratégias que contribuam com a prática docente é salutar para o exercício da docência. Isaia e Bolzan (2009, p. 135) nos ajudam a refletir que “[...] a construção da aprendizagem de ser professor exige uma postura colaborativa que se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana na universidade”.

Sobre a **percepção de si** como docente universitária e **dos discentes** na condição de estudantes universitários, a professora se expressou: “Sou acessível aos alunos, comprometida com que faço, busco ter desempenho nas aulas. Também, cobro muito dos discentes sobre a disciplina, mas me cobro em maior medida”.

Diante dessa fala, recorreremos a Cunha (2018, p. 9), ao dizer que “o desempenho dos docentes tem impacto nas aprendizagens dos estudantes, contribuindo para o sucesso dos mesmos, o que, por sua vez, tem reflexo na qualidade das IESs”. Por certo, o desempenho dos professores do ensino superior tem impacto não só na aprendizagem dos que estão sendo formados, mas também na qualidade das universidades. Portanto, diante da responsabilidade que recai sobre os professores em prol de uma educação de qualidade, estes carecem de melhor atenção, no sentido de acompanhamento e apoio em suas necessidades profissionais.

Em relação à sua percepção sobre os discentes, assim se reportou:

Tenho duas percepções. Ora os vejo como valentes, que lutam com as armas que possuem para se formarem e terem uma profissão que garanta sua subsistência, pois, em maioria, são oriundos da classe baixa e têm a universidade como meio de melhorar suas condições de vida e dar-lhes dignidade e autoestima. Ora os vejo com falta de interesse, que trazem todas as desculpas possíveis para a não realização das atividades no curso. Mas, em geral, são boas pessoas, seres humanos incríveis que me ensinam muito sobre superação e sobre a vida.

Diante da heterogeneidade que se caracteriza uma sala de aula estão os compromissados com a própria formação, que visualizam no futuro uma profissão e não medem esforços para superar as barreiras que emergem no percurso formativo; enquanto outros parecem desprovidos de um objetivo mais definido do que querem e para que vieram, precisando ser protagonistas da própria aprendizagem. Mas recorremos a Zabalza (2004), que chama atenção para os extremos dos modelos academicista e pastoral. O primeiro sufoca as autênticas necessidades dos estudantes e não lhes proporcionam apoio suficiente para uma aprendizagem efetiva. O segundo conduz a um certo paternalismo, impedindo que estes assumam a responsabilidade no processo de aprendizagem.

Esta professora fez evidências de **experiências marcantes**, vivenciadas no percurso da docência universitária, se expressando assim:

São tantas...

De forma positiva: Ver a forma como os alunos superaram suas dificuldades na escrita e na forma de se expressarem oralmente sempre me emociona. Um fato marcante foi recentemente, em 2019/2, quando uma aluna queria desistir da disciplina por achar que não dava conta de executar uma das atividades, dizia que era complexa, que não daria conta, e eu insisti com ela, disse que ela era tão capaz como qualquer pessoa ali. Ela permaneceu e fez um lindo trabalho. Ao final, veio me agradecer chorando por não tê-la deixado desistir. Esse momento marcou. Ser lembrada, reconhecida, proporciona momentos de bem-estar docente e supera os momentos ruins que se vivencio na docência.

A atitude incentivadora mencionada por esta professora fez a diferença na tomada de decisão de alguém que estava prestes a desistir. Então, podemos inferir que ter uma visão ampliada diante das circunstâncias e ter a sensibilidade de sentir a situação do outro, mostra o profissionalismo e a responsabilidade de quem está na linha de frente da docência.

Portanto, ser professor requer atitudes que influenciem positivamente na vida dos estudantes que poderão levar para a futura profissão modelos e contramodelos do que vivenciaram no percurso formativo com seus professores.

Docente 3

Esta professora é formada em Física e tem doutorado nessa área, ministra aulas nos cursos de Ciências: Matemática e Física e Ciências: Biologia e Química. Faz parte do quadro de professores do Curso de Ciências: Matemática e Física. Trabalha com as disciplinas de Estágio; Práticas de Ensino; Física Aplicada à Biologia e Química e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). E, há 11 anos, exerce a docência universitária no IEAA.

Na pergunta sobre como é ser **docente universitário** no IEAA, sua resposta foi: “Gosto muito do trabalho no IEAA por atuar especificamente em disciplinas da minha área de formação. Tenho boa relação com meus colegas de colegiado e com os alunos”.

Esta fala revela que nada melhor do que a pessoa gostar do que faz, sentir-se bem no ambiente de trabalho e ter bons relacionamentos. Isto é salutar para a vida profissional, pois são razões para o professor se sentir valorizado, respeitado e motivado a fazer o seu trabalho com mais segurança. Segundo Cunha (2018, p. 9), “[...] a literatura

mostra que a satisfação no trabalho é fundamental para a qualidade do que realizam e para a valorização de suas instituições”.

Sobre os **desafios acadêmico-pedagógicos** mais recorrentes em relação ao ensino e à aprendizagem, a professora respondeu: “Um dos desafios é em relação aos alunos que chegam nas disciplinas de Prática de Ensino com pouca leitura da área pedagógica”.

Reconhecemos que a leitura é primordial para qualquer área ou curso de formação inicial, quer seja de licenciatura ou bacharelado. A falta desta ou de sua compreensão se torna empecilhos para o bom desempenho acadêmico, em especial, para quem faz um curso de formação de professores, no caso as licenciaturas, que requerem conhecimentos teóricos prévios relacionados ao fazer docente. A ausência de leitura em aspectos específicos na vida acadêmica de um futuro professor abre uma lacuna para a fragilidade na formação, comprometendo o desenvolvimento de uma prática pedagógica promotora de mudanças.

Sobre as **estratégias de superação**, respondeu:

Ressalto e compartilho esses desafios nas reuniões do colegiado. Faço orientações de projetos de PIBIC e Extensão com essa perspectiva. Agora em 2020 aprovamos o PIBID de Física e acredito que poderemos realizar mais estudos nessa área para ir superando esses desafios.

A superação de desafios na docência requer atitude e tomada de decisão que vá de encontro às necessidades percebidas em relação ao ensino e à aprendizagem. A abertura, por parte do professor, em compartilhar suas angústias é um caminho promissor para a superação de desafios, mas nem sempre essa superação acontece de imediato, o importante é buscar alternativas para que os desafios não obscureçam a prática docente.

Em relação à **prática pedagógica** desenvolvida por esta professora, a resposta foi: “Procuro sempre estudar e refletir sobre minha prática, buscando que ela seja encaminhada pelo diálogo e criticidade”.

Podemos inferir que esta professora tem consciência da necessidade de formação permanente e de reflexão sobre sua prática. O ato de estudar é um processo contínuo na docência e, por certo, não agindo assim, está direcionada a uma docência com prática repetitiva, que aliena, que não tem a intencionalidade de mudança.

Sobre prática pedagógica, Silva (201) menciona que:

Na condição de atividade principal do professor, o exercício da docência pressupõe a construção cotidiana de práticas pedagógicas que impliquem em processo de reflexão, questionamento e crítica da própria prática e do reflexo que ela produz na aprendizagem dos estudantes (Silva, 2019, p. 109).

Sendo assim, a docência está em constante construção e, não poucas vezes, requer desconstrução, isso significa que seu exercício precisa ser refletido cotidianamente para uma ação mais direcionada para a melhoria do que se ensina e do se aprende.

A **percepção de si** como docente universitária e **dos discentes** na condição de estudantes, a resposta foi:

Busco ser reflexiva e crítica da minha prática e consciente que estou em constante construção a partir da vivência com meus alunos. Muitos chegam nas disciplinas de Práticas de Ensino, considerando o processo educativo a partir de uma epistemologia instrucional. Mas, após leituras e estudos, é prazeroso observar a tomada de consciência, tanto dos processos que viveram enquanto estudantes da educação básica como dos processos futuros em que poderão atuar.

Considerando que o ensinar para mudanças é uma ação que possibilita o refletir sobre a prática de maneira contínua, compreendemos que o agir, o fazer e as ações de um professor refletem o seu eu profissional frente às demandas que emergem em relação às necessidades teóricas e práticas dos estudantes, uma vez que teoria e prática não se sobrepõem, mas se completam. Para Veiga (1992, p. 17), “uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou o utilitarismo”.

Nesta direção, teoria e prática validam o fazer pedagógico do professor, distanciando de um fazer instrumental da técnica pela técnica. Por isso, é no cotidiano da formação inicial que tanto o professor quanto seus alunos aprendem. Para Silva (2009),

[...] ao ensinar, o professor também aprende, ou seja, a aquisição dos saberes práticos da docência ocorre coletivamente em interação com os alunos e com o corpo docente e é assim que vai se construindo a identidade profissional e a estruturação de um *modus operandi* professoral (Silva, 2009, p. 76-77).

Podemos inferir que, na dinamicidade da docência, professores e estudantes vão se construindo, pois a docência é uma via de mão dupla com possibilidades de construção conjunta de aprendizagens significativas para quem forma e para quem está sendo formado.

Assim, as falas das professoras revelam o vivenciado e o experienciado frente aos desafios que emergem no contexto da docência universitária. Portanto, falar de si e por si, suscitam reflexões sobre o olhar para si como pessoa e profissional que tem diante de si o compromisso social e ético para consigo mesmo, com o outro e, em especial, para com a sociedade que espera receber o profissional com condições de atuar nas mais diversas frentes da educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer a docência universitária para o campo da pesquisa científica é estudar um universo complexo, haja vista que ensinar e formar não são tarefas para neófitos, pois requer saberes específicos da docência. Contudo, é uma temática que urge estudos mais aprofundados por tamanha importância para a educação superior.

O estudo se propôs a responder o seguinte problema: Como os professores analisam e superam os desafios no exercício da profissão em relação ao processo acadêmico-pedagógico? Para termos resposta para essa problemática, questões com eixos estruturantes foram levantadas, dando respaldo ao que se propôs no estudo.

Diante do dito, é importante enfatizar que gostar do que faz, se identificar com o ambiente de trabalho, contribuir na formação de futuros profissionais faz acreditar que

mudanças na educação sejam possíveis. Contudo, isto não isenta e nem deixa imune a docência de passar despercebida pelos desafios a ela inerentes.

Os desafios evidenciados pela pesquisa perpassam pela falta de materiais necessários para uma aula que evidencie não só a teoria, mas que se exercite, na prática, o que foi ensinado, à falta de esforço ou interesse por parte dos estudantes pela própria formação. Neste sentido, as iniciativas e atitudes conscientizadoras somadas a estratégias de práticas pedagógicas que elevem o senso crítico e a autoconfiança dos estudantes se revelaram como demarcadoras no processo de ensinar e de aprender na universidade.

O nível de interesse pelos estudos foi evidenciado como uma realidade preocupante, mas o contexto da docência requer reação, atitude e tomada de decisão. Isso fez a diferença e situações desafiadoras foram revertidas. Nesse sentido, o trabalho do professor não acontece no isolamento, mas na coletividade, na socialização e compartilhamento com seus pares de seus desafios, suas necessidades.

Concluimos, portanto, que a docência universitária no contexto da formação inicial é permeada de desafios que perpassam pela falta de recursos e espaços adequados para a interligação da teoria com a prática ao interesse adormecido dos estudantes em prol da própria formação. Contudo, o incentivo e atitudes conscientizadoras e reflexivas por parte das professoras fizeram a diferença em prol do êxito dos estudantes, somadas às estratégias das práticas pedagógicas visualizadas como possibilidades de superação dos desafios, bem como o trabalho em parceria com os pares e a socialização de experiências que foi salutar nesse contexto.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM pelo auxílio com bolsa de iniciação científica e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio ao PPGECH/UFAM.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 35-60.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb/pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016
- BOLZAN, Doris. Pires. Vargas.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- CORREIA, Laura Correia.; GÓES, Natália Moraes. *Docência Universitária: desafios e possibilidades*. II Jornada de didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.
- CUNHA, Maria Isabel da.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professores da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário*. Brasília: INEP/RIES, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan-abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Preciosa. LEITE, Carlinda.; MOURAZ, Ana.; SAMPAIO, Marta. O lugar da dimensão pedagógica na formação de professores da universidade do Porto. In: PRYJMA, Marielda. (org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013. p. 219-238.

FERNANDES, Cleoni.; GRILLO, Marlene. Prática pedagógica universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (org). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GEORGEN, P. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, Dilvo.; SAVEGNANI, Palmira. *Universidade e compromisso social*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar.; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (org.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

LIBÂNEO, José Carlos. *Questões de metodologia do ensino superior – a teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem*. Palestra realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2003. Disponível em: http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneio/pdf/questoes.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

MINAYO, Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-77.

RAMOS, Katia Maria da Cruz. Docência universitária: uma reflexão sobre esta profissionalidade docente. In: PRYJMA, Marielda. *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013. p. 167-180.

SILVA, Marilda da. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. *Docentes universitários em início da profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária*. Curitiba: CRV, 2019.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 2. ed. Campinas, SP: Papi-rus, 1992.

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

Autora correspondente:

Vera Lúcia Reis da Silva

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus/AM, Brasil. CEP 69067-005

E-mail: verareis@ufam.edu.br

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.