



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA  
CURSO DE DOUTORADO

VALÉRIA DO CARMO DE OLIVEIRA

**SENTIDOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS LICENCIATURAS  
PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: relações com a identidade e a profissionalidade  
docente**

Recife  
2019

VALÉRIA DO CARMO DE OLIVEIRA

**SENTIDOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS LICENCIATURAS  
PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: relações com a identidade e a profissionalidade  
docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação Matemática e Tecnológica.

**Área de concentração:** Ensino de Ciências e Matemática

**Orientadora:** Profa. Dra. Fatima Maria Leite Cruz

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Amanda Ganimo, CRB-4/1806

- O48s Oliveira, Valéria do Carmo de.  
Sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente/ Valéria do Carmo de Oliveira. – Recife, 2019.  
243 f. : il.
- Orientadora: Fátima Maria Leite Cruz.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2019.  
Inclui Referências e Apêndices
1. Docência universitária. 2. Professores - Formação. 3. Educação – Estudo e ensino (Superior). 4. UFPE - Pós-graduação. I. Cruz, Fátima Maria Leite (Orientadora). II. Título.
- 370.711 (23. ed.) UFPE (CE2019-065)

VALÉRIA DO CARMO DE OLIVEIRA

**SENTIDOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS LICENCIATURAS  
PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: relações com a identidade e a profissionalidade  
docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovada em: 11/07/2019

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Fatima Maria Leite Cruz (Presidente/Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dra. Helenice Maia (Examinadora Externa)  
Universidade Estácio de Sá

---

Profa. Dra. Maria Conceição Carrilho de Aguiar (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Elaine Costa Fernandez (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

Às minhas filhas, *Rafa* e *Gabi*, por serem a fonte inesgotável da minha força e inspiração.

## AGRADECIMENTOS

*Em um coração onde mora a gratidão, também habitará sempre a felicidade.*

À Deus por ser a força infinita, suprema e inexplicável que move o mundo e a quem recorri todas as vezes em que a fadiga e os obstáculos quiseram me vencer.

Ao meu querido pai, José Minervino de Oliveira (*in memoriam*) de quem herdei a persistência e a força que trago comigo.

À minha mãe, que me incentivou desde pequena a valorizar o conhecimento e com seu amor incondicional me ensinou muito sobre a vida.

Aos meus irmãos, Juca, Maurício e Marcelo, pelo amor e carinho de sempre.

Às minhas filhas por me abastecerem com amor, carinho e afeto. Seus sorrisos e abraços me revigoraram durante toda caminhada da tese para que eu conseguisse chegar até aqui.

Ao meu marido, André Luiz, pelo incentivo, paciência e dedicação. Por cuidar de tudo enquanto eu me dedicava aos estudos. Sem o seu apoio, certamente, eu não teria conseguido.

À minha irmã do coração, Catarina Gonçalves, por quem tenho enorme admiração, e a quem devo tanta gratidão por me incentivar sempre, por me apoiar nas horas mais difíceis e por encher a minha vida de amor e alegria.

À Michaelle Moraes, pelo incentivo, carinho e companhia, obrigada por estar sempre disposta a me ajudar nas horas em que eu precisei.

Às amigas de infância, Flávia, Maria Eduarda, Cristhine, Elaine, Biana pela alegria de sempre.

Às queridas, Andréa Borges, Beatriz Maciel, Fernanda Barreto, Edimeire Barbosa, pelo incentivo, carinho e alegria. Vocês se tornaram amigas para a vida inteira.

À equipe do Colégio Madre de Deus que me recebeu de braços abertos para começar uma nova jornada profissional.

Aos meus professores do EDUMATEC pelos valiosos ensinamentos e contribuições nas disciplinas de seminários, durante esses longos anos.

Aos funcionários do EDUMATEC por estarem sempre solícitos.

À minha querida orientadora, professora Fatima Cruz, com sua sabedoria, simplicidade e disponibilidade conseguiu traduzir em atitudes e práticas o verdadeiro sentido da docência. Se existe uma orientadora melhor nesse mundo, eu desconheço. O rigor acadêmico esteve sempre acompanhado da humanização, do carinho e do afeto. Exatamente por isso, eu consegui superar todos os obstáculos nessa caminhada, porque eu nunca estive sozinha, suas mãos estavam sempre ali para me amparar e direcionar os meus passos. A minha eterna gratidão pela paciência, apoio e pelas correções e encaminhamentos para que o trabalho fosse concluído.

Na corrida dessa vida  
é preciso entender  
que você vai rastejar  
que vai cair, vai sofrer  
e a vida vai lhe ensinar  
que se aprende a caminhar  
e só depois vai correr.  
A vida é uma corrida,  
que não se corre sozinho.  
E vencer não é chegar  
é aproveitar o caminho.  
sentindo o cheiro das flores  
e aprendendo com as dores  
causadas por cada espinho  
(BESSA, Bráulio, 2018, p. 22)

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi identificar os sentidos de docência universitária nas Licenciaturas presenciais e a distância e suas relações com a identidade e a profissionalidade docente. Optamos pela ótica multidimensional que articula abordagens teóricas diversas que se complementam: a sociologia das profissões e as identidades profissionais, as identidades sociais e a profissionalidade docente. Considera-se, neste estudo, que o processo de constituição da profissionalidade docente não pode ocorrer dissociado da construção identitária, ambos são balizados por relações individuais e coletivas dos sujeitos. O campo de pesquisa foi composto de licenciaturas em pedagogia e matemática, de IES públicas de Pernambuco, das quais participaram 134 sujeitos, professores e estudantes. Utilizamos como instrumento o questionário de associação livre de palavras. No tratamento dos dados, usamos o software Iramuteq através da análise lexicográfica clássica e análise de similitude, e a interpretação de sentidos por núcleos de significação. Os resultados revelaram que os sentidos de docência universitária estão impactados pelas mudanças epistemológicas, sociais e tecnológicas, demandando novos referenciais de formação que contemplem a dimensão humana e os processos de inovação na constituição da identidade e da profissionalidade docente no contexto da Universidade. A tese aqui defendida é a de que os sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância estão marcados por incertezas e desafios que influenciam a identidade e a profissionalidade docente. Os resultados apontam a necessidade de processos de formação que estejam além dos saberes específicos das áreas do conhecimento, e que tenham fundamentos na dimensão humana e nos aspectos relacionais das interações. Assim, a constituição identitária docente e a profissionalidade transitam entre as dimensões: pessoal, profissional, pedagógica e afetiva/moral. A inovação e a criatividade também foram apontadas no estudo como elementos importantes na constituição da identidade e da profissionalidade na docência universitária, sugerindo a complexidade requerida na prática profissional, o que exige uma formação inicial ampliada e processos permanentes de formação continuada.

Palavras-chave: Docência universitária. Identidade docente. Profissionalidade.

## **ABSTRACT**

The objective of this research was to identify the perception of university-level classroom and distance education and its relations with the identity and the professional competence of teachers. We chose a multidimensional view which provides diverse theoretical approaches that complement each other: the sociology of professions and the professional identities, social identities and teaching profession. This study suggests that the process of developing the professional competence of teachers cannot occur separately from identity building, both being based on individual and group relations of the subjects. The research selection consisted of pedagogy and mathematics degrees, from public institutions of higher education (IES) in Pernambuco, from which 134 subjects participated, such as professors and students. We used the free word association questionnaire as an instrument. To analyze the data, we used the Iramuteq software through classical lexicographic analysis and analysis of similitude, and the interpretation of meanings by core significance. The results revealed that the perception of university-level teaching is impacted by epistemological, social and technological changes, requiring new references of training that contemplate the human dimension and the processes of innovation in the in the context of the university. This thesis defends the perception of university-level teaching in classroom and distance education are marked by uncertainties and challenges that influence the identity and the professional competence of teachers. The results indicate the need for training processes that are beyond the specific knowledge of the areas of expertise, and that have foundations in the human dimension and in the relational aspects of interactions. Thus, the identity of university professors and professional competence transit between the dimensions: personal, professional, pedagogical and affective/moral. Innovation and creativity were also pointed out in the study as important elements in the development of the identity and professional competence in university-level teaching, suggesting the complexity required in professional practice, which requires an enhanced initial training and permanent continuous training processes.

**Keywords:** University-level teaching. Teacher identity. Professional competence.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas na Educação Superior 2007-2017 .....	38
Gráfico 2 – Ingressos na Educação Superior por Modalidade de Ensino .....	39
Gráfico 3 – Percentual de Instituições por Categoria Administrativa.....	43
Gráfico 4 – Número de Ingressos em Cursos de Graduação por Categoria administrativa .....	45
Gráfico 5 – Número de Ingressos em Cursos por Grau Acadêmico 2007-2017.....	45

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Docência Universitária.....	34
Figura 2 - Gerações da Educação a Distância .....	57
Figura 3 – Educação a Distância .....	61
Figura 4 – Presença da UAB no Brasil.....	67
Figura 5 – Polos da UAB no Brasil .....	67
Figura 6 – Resumo Corpus Textual Iramuteq Contexto 1 Expressão 1 .....	120
Figura 7 – Análise da Frequência – Iramuteq - Contexto 1 Expressão 1 .....	121
Figura 8 – Árvore de Similitudes – Iramuteq - Contexto 1 - Expressão 1 .....	123
Figura 9 – Núcleos da Identidade Pessoal Contexto 1 - Expressão 1 .....	129
Figura 10 – Núcleos da Profissionalidade Contexto 1 - Expressão 1.....	130
Figura 11 – Resumo Corpus Textual Iramuteq Contexto 2 - Expressão 1 .....	132
Figura 12 – Análise da Frequência – Iramuteq - Contexto 2 Expressão 1 .....	133
Figura 13 – Nuvem de Palavras Contexto 2 - Expressão 1 .....	137
Figura 14 – Núcleos da Profissionalidade Contexto 2 - Expressão 1.....	141
Figura 15 – Resumo Corpus Textual Iramuteq Contexto 1 Expressão 2 .....	142
Figura 16 – Análise da Frequência – Iramuteq - Contexto 1 Expressão 2.....	143
Figura 17 – Árvore de Similitudes – Iramuteq - Contexto 1 Expressão 2.....	145
Figura 18 – Nuvem de Palavras Contexto 1 – Expressão 2 .....	147
Figura 19 - Núcleos da Identidade Pessoal Contexto 1 - Expressão 2 .....	149
Figura 20 – Núcleos da Profissionalidade Contexto 1 - Expressão 2.....	150
Figura 21– Resumo Corpus Textual Iramuteq Contexto 2 Expressão 2 .....	151
Figura 22– Análise da Frequência – Iramuteq - Contexto 2 Expressão 2.....	152
Figura 23– Árvore de Similitudes – Iramuteq - Contexto 2 Expressão 2.....	153
Figura 24– Resumo Corpus Textual Iramuteq Contexto 1 Expressão 3 .....	156
Figura 25 - Análise da Frequência – Iramuteq - Contexto 1 Expressão 3.....	156
Figura 26– Árvore de Similitudes – Iramuteq - Contexto 1 Expressão 3.....	159

Figura 27 – Núcleos da Profissionalidade - Contexto 1 - Expressão 3 .....	160
Figura 28 – Resumo Corpus Textual Iramuteq - Contexto 2 Expressão 3 .....	162
Figura 29 – Análise da Frequência – Iramuteq - Contexto 2 Expressão 3 .....	162
Figura 30 – Árvore de Similitudes – Iramuteq - Contexto 2 Expressão 3.....	164
Figura 31 – Núcleos da Profissionalidade Contexto 2 - Expressão 3.....	166
Figura 32 – Resumo Iramuteq Contexto 1 - Expressão 1 - Professores .....	168
Figura 33 – Resumo Iramuteq Contexto 1 - Expressão 1 - Estudantes .....	168
Figura 34 – Aproximações Contexto 1 – Expressão 1 .....	170
Figura 35 – Resumo Iramuteq Contexto 1 - Expressão 2 - Professores .....	173
Figura 36 – Resumo Iramuteq Contexto 1 - Expressão 2 - Estudantes .....	173
Figura 37 – Aproximações Contexto 1 – Expressão 2 .....	175
Figura 38 – Resumo Iramuteq Contexto 1 - Expressão 3 - Professores .....	178
Figura 39 – Resumo Iramuteq Contexto 1 - Expressão 3 - Estudantes .....	179
Figura 40 – Aproximações Contexto 1 – Expressão 3 .....	180
Figura 41 – Resumo Iramuteq Contexto 2 - Expressão 1 - Professores .....	184
Figura 42 - Resumo Iramuteq Contexto 2 - Expressão 1 - Estudantes.....	185
Figura 43 – Aproximações Contexto 2 – Expressão 1 .....	186
Figura 44 – Resumo Iramuteq Contexto 2 - Expressão 2 - Professores .....	189
Figura 45 – Resumo Iramuteq Contexto 2 - Expressão 2 - Estudantes .....	190
Figura 46– Aproximações Contexto 2 – Expressão 2 .....	191
Figura 47– Resumo Iramuteq Contexto 2 - Expressão 3 - Professores .....	193
Figura 48– Resumo Iramuteq Contexto 2 - Expressão 3 - Estudantes .....	194
Figura 49– Aproximações Contexto 2 – Expressão 3 .....	195

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de IES da Educação Superior - Censo 2017 .....	42
Quadro 2- Matrículas Educação Superior Pública e Privada .....	44
Quadro 3 – Número de Cursos Ofertados por Instituição .....	44
Quadro 4 – Número de Concluintes por Modalidade e Instituição .....	46
Quadro 5 – Docentes Universitários em Exercício 2007-2017 .....	47
Quadro 6 – Variações da Terminologia da EAD.....	59
Quadro 7 – A Educação Superior a Distância no mundo .....	65
Quadro 8 – Instituições e Cursos Participantes da Pesquisa .....	103
Quadro 9 – Participantes da Pesquisa .....	105
Quadro 10 – Etapas de Análise dos dados.....	111
Quadro 11 – Agrupamentos por contextos e grupos para análise .....	112
Quadro 12 – Perfil dos Participantes da Pesquisa .....	113
Quadro 13 – Formação dos professores do curso de matemática EAD .....	114
Quadro 14 – Formação dos professores do curso de pedagogia EAD .....	116
Quadro 15 – Tempo de Experiência dos professores na EAD .....	116
Quadro 16 – Perfil dos Participantes - Estudantes da EAD .....	117
Quadro 17 – Formação dos professores do curso de matemática presencial .....	117
Quadro 18 - Formação dos professores do curso de pedagogia presencial.....	118
Quadro 19 - Tempo de Experiência na Docência Professores do Presencial.....	118
Quadro 20 – Perfil dos Participantes - Estudantes da modalidade Presencial .....	119
Quadro 21– Frequência das Palavras - Contexto 1 – Expressão 1 .....	122
Quadro 22– Conjunto das Palavras Hierarquizadas- Contexto 1 – Expressão 1.....	125
Quadro 23– Frequência das Palavras - Contexto 2 – Expressão 1 .....	134
Quadro 24– Conjunto das Palavras Hierarquizadas- Contexto 2 – Expressão 1.....	137
Quadro 25– Dimensões da Docência - Contexto 2 – Expressão 1 .....	138
Quadro 26– Frequência das palavras- Contexto 1 – Expressão 2 .....	144

Quadro 27 – Conjunto das Palavras Hierarquizadas Contexto 1- Expressão 2.....	148
Quadro 28 – Dimensões da Docência Universitária Contexto 1 - Expressão 2 .....	149
Quadro 29 – Frequência das Palavras - Contexto 2 – Expressão 2.....	152
Quadro 30 – Conjunto das Palavras Hierarquizadas Contexto 2 - Expressão 2.....	154
Quadro 31 – Dimensões da Docência Universitária Contexto 2 - Expressão 2 .....	155
Quadro 32 – Frequência das Palavras - Contexto 1 – Expressão 3 .....	158
Quadro 33 – Conjunto das Palavras Hierarquizadas Contexto 1 - Expressão 3.....	159
Quadro 34 – Dimensões da Docência Universitária Contexto 1 - Expressão 3 .....	160
Quadro 35 – Frequência das palavras - Contexto 2 - Expressão 3 .....	163
Quadro 36 – Conjunto das Palavras Hierarquizadas - Contexto 2 - Expressão 3 .....	164
Quadro 37 – Dimensões da Docência Universitária - Contexto 2 - Expressão 3.....	166
Quadro 38 – Análise da Frequência - Contexto 1 - Expressão 1 - Professores.....	169
Quadro 39 – Análise da Frequência - Contexto 1 - Expressão 1 - Estudantes .....	170
Quadro 40 – Hierarquizações Intergrupos Contexto 1 – Expressão 1.....	171
Quadro 41 – Dimensões Pedagógicas Intergrupos - Contexto 1 – Expressão 1 .....	172
Quadro 42 – Análise de Frequência - Contexto 1 - Expressão 2 - Professores.....	174
Quadro 43 - Análise de Frequência - Contexto 1 - Expressão 2 - Estudantes.....	174
Quadro 44 – Semelhanças Contexto 1 – Expressões 1 e 2 - Professores .....	176
Quadro 45 – Hierarquizações Intergrupos Contexto 1 – Expressão 2.....	176
Quadro 46– Dimensões Pedagógicas Intergrupos - Contexto 1 – Expressão 2.....	177
Quadro 47– Análise da Frequência- Contexto 1 – Expressão 3 - Professores .....	179
Quadro 48– Análise da Frequência- Contexto 1 – Expressão 3 - Estudantes .....	180
Quadro 49– Hierarquizações Intergrupos Contexto 1 – Expressão 3.....	181
Quadro 50– Dimensões Pedagógicas Intergrupos Contexto 1 – Expressão 3.....	182
Quadro 51– Análise da Frequência - Contexto 2 - Expressão 1 - Professores.....	185
Quadro 52– Análise da Frequência - Contexto 2 - Expressão 1 - Estudantes .....	185
Quadro 53 – Hierarquizações Intergrupos Contexto 2 – Expressão 1.....	186

Quadro 54 – Dimensões Pedagógicas Intergrupos Contexto 2 – Expressão 1 .....	188
Quadro 55 – Análise da Frequência- Contexto 2 – Expressão 2 - Professores .....	190
Quadro 56 – Análise da Frequência- Contexto 2 – Expressão 2 - Estudantes .....	190
Quadro 57 – Hierarquizações Intergrupos Contexto 2 – Expressão 2.....	191
Quadro 58 – Dimensões Pedagógicas Intergrupos Contexto 2 – Expressão 2.....	192
Quadro 59 – Análise da Frequência- Contexto 2 – Expressão 3- Professores .....	194
Quadro 60 – Análise da Frequência- Contexto 2 – Expressão 3- Estudantes .....	194
Quadro 61 – Hierarquizações Intergrupos Contexto 2 – Expressão 3.....	195
Quadro 62 – Dimensões Pedagógicas Intergrupos Contexto 2 – Expressão 3.....	197

## **LISTA DE SIGLAS**

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE: fundamentos e problemáticas.....</b>	<b>30</b>
2.1	BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: o que dizem os dados do censo .....	37
2.2	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA CONCEITOS E ELEMENTOS CONSTITUTIVO .....	47
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ASPECTOS HISTÓRICOS, FUNDAMENTOS E O PANORAMA DE SUA EXPANSÃO NO BRASIL ....</b>	<b>57</b>
3.1	EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E OS PAPÉIS DOCENTES .....	69
3.2	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA EAD: PONTOS E CONTRAPONTO.....	72
<b>4</b>	<b>PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ASPECTOS CONCEITUAIS PERSPECTIVAS .....</b>	<b>76</b>
<b>5</b>	<b>IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....</b>	<b>97</b>
<b>6</b>	<b>O PERCURSO DA PESQUISA .....</b>	<b>102</b>
6.1	CONTEXTO DA PESQUISA: campo de estudo, participantes e procedimentos ..	102
6.2	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DE VIGOTSKY COMO BASE TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	108
<b>7</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>113</b>
7.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	113
7.2	SENTIDOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SUAS RELAÇÕES COM A IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	120
7.2.1	Contexto 1: educação a distância – expressão indutora 1: docência universitária ..	120
7.2.2	Contexto 2: educação presencial – expressão indutora 1: docência universitária ...	132
7.2.3	Contexto 1: educação a distância – expressão indutora 2: docência universitária na EAD.....	142
7.2.4	Contexto 2: educação presencial – expressão indutora 2: docência universitária na EAD.....	151
7.2.5	Contexto 1: educação a distância – expressão indutora 2: docência universitária e tecnologias.....	155

7.2.6	Expressão Indutora 3 – Docência Universitária e Tecnologias - Contexto 2- Educação Presencial.....	161
7.3	<b>SENTIDOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES .....</b>	<b>167</b>
7.3.1	Contexto 1: Educação a Distância – Expressão Indutora 1: Docência Universitária.....	167
7.3.2	Contexto 1: Educação a Distância – Expressão Indutora 2: Docência Universitária na EAD.....	173
7.3.3	Contexto 1: Educação a Distância – Expressão Indutora 3: Docência Universitária e Tecnologias.....	178
7.3.4	Contexto 2: Educação a Distância – Expressão Indutora 1: Docência Universitária.....	184
7.3.5	Contexto 2: Educação a Distância – Expressão Indutora 2: Docência Universitária na EAD.....	190
7.3.6	Contexto 2: Educação a Distância – Expressão Indutora 3: Docência Universitária e Tecnologias .....	193
<b>8</b>	<b>IMPLICAÇÕES DOS SENTIDOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: em busca de uma síntese.....</b>	<b>197</b>
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>202</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>206</b>
	<b>ANEXO A - REVISÃO SISTEMÁTICA NACIONAL INTERNACIONAL.....</b>	<b>220</b>
	<b>ANEXO B - TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>240</b>
	<b>ANEXO C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PROFESSOR PERFIL SÓCIO PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE.....</b>	<b>240</b>
	<b>ANEXO D - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ESTUDANTE PERFIL SÓCIO PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE .....</b>	<b>243</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A docência universitária, tanto em cursos presenciais, quanto em cursos à distância, vem passando por mudanças significativas, e a variedade de saberes, concepções e experiências profissionais apresentam tensões a serem investigadas.

Com as mudanças que vêm ocorrendo no mundo em relação ao avanço tecnológico e a produção e disseminação do conhecimento, a docência em todas as etapas da escolarização passou a ser assunto relevante na pauta educacional. Se até algumas décadas atrás era muito claro, ainda que numa lógica cartesiana do conhecimento, o papel do professor universitário, e os saberes sobre os quais sua prática deveria se pautar, hoje, desmorona sobre as instituições de Educação Superior uma nova configuração que não se sabe ao certo como será.

Por uma parte, nas últimas décadas, as mudanças tecnológicas vêm exigindo novas formas de pensar os processos de ensinar e aprender. A ampliação dos espaços formais de ensino e aprendizagem, com a expansão da Educação Superior, presencial e a distância *online* (*EAD online*), trouxeram consigo diversas problemáticas relativas à docência. Os cursos presenciais, antes a única opção para formação universitária, atualmente dividem espaço com a modalidade a distância que tem sido apresentada como estratégia para a expansão do Ensino Superior no país, nas IES públicas e privadas.

Por outra parte, a crise política que vem ocorrendo no Brasil nos últimos três anos tem repercutido consideravelmente na Educação Superior. O movimento das lutas políticas desde o Golpe ocorrido em 2016 tem desenhado um cenário preocupante para a Universidade. A eleição do presidente em exercício ratifica a partir de seus direcionamentos de governo um movimento que tem como estratégia manchar a imagem da Universidade Pública perante a sociedade, desconsiderando toda a sua construção histórica e cultural ao longo dos séculos de sua existência.

Do ponto de vista econômico, a Universidade passa do processo de estagnação dos investimentos, para a diminuição drástica de seus recursos financeiros, num jogo de interesses políticos que visam desqualificar a Universidade e colocar em xeque à sua função social. Os referidos acontecimentos ameaçam seriamente o futuro da Educação Superior pública, à democracia, o direito à educação e trazem prejuízos graves à autonomia das Universidades.

Desse modo, o panorama de expansão da *EAD online* e suas repercussões na docência universitária torna-se um fato ainda mais complexo, em se tratando dos cursos de licenciatura à distância, já que deles emergem novas estruturas, programas e práticas diferenciadas da educação presencial, inclusive, no que diz respeito ao exercício da docência.

Considera-se pertinente, antes de prosseguir na discussão, tecer alguns esclarecimentos sobre a expressão *docência universitária*. Comumente os pesquisadores adotam o termo, referindo-se à docência na Universidade, enquanto categoria administrativa institucional. Neste estudo, o debate sobre a docência é estendido à docência nas demais categorias administrativas da Educação Superior, contemplando as diversas instituições deste nível educacional (faculdades, centros universitários, Institutos Federais de Educação), públicos e privados, pois embora possuam características que as diferenciam, sobretudo, aquelas relacionadas à tríade, ensino-pesquisa-extensão, todas possuem como elemento comum, o ensino, enquanto um dos seus principais elementos constitutivos.

As motivações para realização dessa pesquisa estão diretamente ligadas às vivências profissionais da pesquisadora, seja na condição de professora da Educação Superior privada, seja nas experiências de tutoria e docência na Educação a Distância em cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ao longo de quase 10 anos de trabalho na Educação Superior, atuando como docente e em cargos de gestão acadêmica, diversas foram as oportunidades de aprendizagem e desafios enfrentados sobre a docência. Nessa trajetória, muitas inquietações acadêmicas foram surgindo na busca por entender os fenômenos educacionais que envolvem a complexidade da docência na Educação Superior, e mais especificamente, os aspectos ligados às relações entre docência universitária, identidade e profissionalidade nas licenciaturas.

Assim, optamos no presente estudo, por compreender as relações entre identidade e profissionalidade na docência universitária em licenciaturas presenciais e a distância, numa perspectiva psicossocial, realizando um estudo que envolveu professores e estudantes, pois sendo a profissão uma identidade social, ela é construída a partir de interações e pertencas entre os indivíduos nos variados contextos. Deschamps e Moliner (2009) destacam que é nas interações que a identidade social se constrói e evolui, a partir dos processos de diferenciação e identificação. As pertencas comuns dos grupos (nós) são partilhadas e diferenciam-se de outros grupos, o que faz com que a identidade social remeta sempre aos polos da semelhança e da diferença. O que diferencia o exercício da profissão docente, de outras profissões? Quais são os elementos identitários que demarcam as pertencas comuns nos contextos das licenciaturas presenciais e a distância?

Dubar (2005) discute que a identidade profissional, envolve maneiras socialmente reconhecidas dos indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego, repousando sobre uma representação social construída. De tal modo, acreditamos que a interlocução entre a psicologia social e a sociologia das profissões é um caminho fértil para a

compreensão das questões identitárias que permeiam a docência universitária na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, o presente estudo adentrou pela investigação da docência universitária em licenciaturas presenciais e a distância e suas relações com a identidade e a profissionalidade docente. Buscamos compreender os sentidos de docência universitária na contemporaneidade no contexto das licenciaturas e optamos por analisar esse objeto sob uma ótica multidimensional que articula abordagens teóricas diversas que se complementam: a sociologia das profissões e as identidades profissionais (Dubar, 2005); as identidades sociais (Tajfel, 1971; Deschamps; Moliner (2009) e a profissionalidade docente (Cunha, 2010; Ramos, 2010, Roldão, 2007).

Como afirma Hall (2011) a teoria social tem discutido amplamente a questão da identidade uma vez que as mudanças advindas do mundo moderno têm desestabilizado as velhas identidades colocando-as em declínio, a partir do surgimento de novas identidades que “abalam o quadro de referência que dava aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2011, p. 7).

Assim, a identidade profissional docente enquanto uma identidade social também se vê abalada pelas inúmeras mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e epistemológicas, decorrentes do mundo contemporâneo.

O presente estudo teve sua origem nas evidências encontradas pela pesquisadora no decurso de seu Mestrado concluído em 2011, cujo objeto de estudo eram as concepções dos professores acerca da avaliação da aprendizagem na Educação a Distância (EAD). Os dados do estudo sinalizaram a problemática da docência, da Identidade Docente e da Profissionalidade na EAD nos cursos de licenciatura. Os participantes em sua maioria, ao evidenciar suas concepções sobre a avaliação tratavam de questões relativas ao papel docente, ao modelo de atuação na EAD, as condições de trabalho e remuneração, e ainda ao seu reconhecimento como professor, além de aspectos como a desvalorização do tutor que exercia funções pedagógicas, mas não era considerado, institucionalmente, docente, embora se reconhecesse com tal.

Os dados da referida pesquisa revelaram ainda que mesmo não inserido na categoria de docente nos referenciais legais da EAD, o tutor virtual exercia funções pedagógicas de um professor, pois no contexto da EAD, cabia ao tutor a mediação da aprendizagem, diálogo contínuo no ambiente de aprendizagem, e demais atividades que se inserem na prática pedagógica, enquanto componentes centrais dos processos de ensino e de aprendizagem.

Um aspecto notório que emergiu também no estudo foi a fragmentação da prática pedagógica na EAD, evidenciada no modelo implementado na modalidade que coloca a

docência universitária na EAD num modelo racionalizado, com ações realizadas separadamente entre os diferentes sujeitos (professores e tutores). Uns pensam e elaboram, outros executam, assim os diferentes atores na EAD: professores e tutores, disputam o reconhecimento de suas atividades profissionais, entretanto, de 2011 até o período de realização desta pesquisa, um novo panorama começou a se desenhar na EAD. A figura do tutor, nos cursos vinculados à Universidade Aberta do Brasil<sup>1</sup>, foi sendo absorvida pela atuação do professor executor, como resultado da diminuição dos subsídios por meio de bolsa que remuneravam os tutores. Por isso, neste estudo, optamos por investigar a docência universitária na referida modalidade, sem trazer diferenciações entre professores e tutores, e ao mesmo tempo, buscando compreender os tensionamentos e conflitos na construção identitária docente.

Nesse cenário novo de debates sobre as questões da docência na EAD, outro estudo, realizado por Bierhalz (2012) também sinaliza algumas problemáticas que repercutem nos sentidos atribuídos à docência na modalidade à distância. Uma de suas revelações é que

a atuação de professores formados no ensino presencial e preparados para exercer a sua docência nesta modalidade, não possui referências de como é ou deveria ser a docência na EaD (...) as práticas pedagógicas e a identidade dos docentes que atuam na EaD são construídas a partir de intensas negociações, através das quais negam e afirmam características em meio aos discursos e modelos apresentados a respeito da docência. O ser e o fazer docente é construído na articulação entre as condições efetivas de trabalho, os discursos relativos à docência e as vivências pessoais (BIERHALZ, 2012, p.35).

Ao iniciar o levantamento das discussões na área foi possível identificar que o campo da docência universitária em licenciaturas à distância, a identidade e a profissionalidade docente são temas ainda pouco explorados pelas pesquisas, dos estudos identificados nesse campo destacamos MIL, OLIVEIRA E RIBEIRO, 2010; ARAUJO, 2014; OLIVEIRA, 2014; GOMES, 2015; SANTOS, 2012 e MEDEIROS, 2016. Ademais, a maioria dos trabalhos encontrados na revisão sistemática realizada tratam da docência universitária em contextos presenciais, alguns ligados às licenciaturas, mas de um modo geral, poucos ousam adentrar no campo das licenciaturas à distância.

Desse modo, a partir das nossas inquietações sobre o tema e do levantamento dos estudos na área foram se delineando as questões de pesquisa, que nos demonstraram a necessidade de adentrar pela investigação das referidas temáticas não apenas no campo da EAD, mas também

---

<sup>1</sup> A Universidade Aberta do Brasil foi criada em 2005 como um programa governamental como alternativa para a formação de professores através da expansão de cursos a distância, funcionando como consórcio vinculado às Universidades Públicas.

no campo presencial, para que assim obtivéssemos um panorama dos sentidos de docência em licenciaturas, nas duas modalidades: a distância e presencial.

Nessa perspectiva, algumas questões foram norteadoras do nosso percurso de pesquisa:

- 1) Quais são os sentidos de docência universitária construídos por Professores e estudantes nas modalidades presencial e a distância, no contexto das licenciaturas?
- 2) De que modo esses sentidos de docência estão relacionados à Identidade Profissional e à Profissionalidade Docente?
- 3) Quais são as aproximações e distanciamentos entre os contextos presenciais e a distância no que se refere aos sentidos de docência universitária?

Tais indagações englobam todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, por considerar os seguintes aspectos: os professores são sujeitos diretamente responsáveis pela condução dos processos de ensino e de aprendizagem, cumprindo os requisitos legais para atuação e ingresso na profissão, de acordo com cada instituição, curso e modalidade: presencial ou à distância. No caso dos tutores, assumem funções pedagógicas na EAD, diretamente ligadas à mediação das aprendizagens nos ambientes a distância, e de apoio pedagógico nos polos de apoio presencial. Para Gomes (2016) o tutor é considerado um profissional docente em construção, por atuar em um Sistema cujo marco regulatório de referência está defasado em comparação com seu desempenho profissional, colocando-o em situação de incompletude por não referendá-lo oficialmente como professor, embora suas práticas colaborem para que essa afirmativa seja verdadeira.

Quanto aos estudantes das duas modalidades, optamos em incluí-los como participantes da pesquisa porque se tratam de professores em formação inicial, estando diretamente ligados à construção dos sentidos de docência universitária no contexto das licenciaturas, o que os torna também sujeitos fundamentais para o entendimento do objeto de estudo.

Para evidenciar como se deu a construção desse objeto de estudo apresentamos, a seguir, discussões que transitam entre a gênese da docência universitária no Brasil e as mudanças econômicas e políticas que demarcam a conjuntura atual da Universidade. Ao resgatarmos a gênese da docência na Educação Superior Brasileira é possível compreender porque apenas recentemente a preocupação com a formação docente passou a ser objeto de reflexões e pesquisas. Como bem destaca Volpato (2010), até algumas décadas atrás, os requisitos para exercer a docência nas Universidades consideravam apenas a atuação competente de cada profissional em seu campo técnico, sendo procurados para a função de professor universitário,

profissionais renomados e com sucesso em suas atividades profissionais. Tais elementos eram suficientes para o ensino universitário, já que bastavam ao professor o domínio dos conhecimentos de sua área e experiências exitosas no seu campo de atuação. A perspectiva predominante era a da “transmissão de conhecimento”, baseada no paradigma da racionalidade técnica.

A docência em si mesma, nesse contexto, não se constituía em objeto de preocupação por parte das instituições universitárias. Durante longo período histórico este foi o panorama em que esteve inserida a docência universitária no Brasil. E embora a Universidade, ao longo de muitos anos tenha mantido à sua função social de instituição formadora dos indivíduos e transformadora da realidade social, nos tempos atuais, coloca-se em xeque suas finalidades, seu papel e suas práticas.

Silveira e Biancheti (2016, p.13) destacam que no contexto das transformações atuais dos processos de internacionalização, a Universidade “comporta várias missões, que vão desde o ensino, pesquisa e produção de inovação aos serviços prestados à coletividade, passando pelo compromisso de promover a harmonia entre capital e trabalho”.

Assim, o dilema que se coloca na atualidade é como pensar no progresso e na empregabilidade e, ao mesmo tempo, na formação que conserve o humano e o subjetivo? Como submeter a Universidade à lógica do mercado capitalista globalizado sem descaracterizar seu compromisso social? Essas e outras questões emergem ao pensarmos os processos formativos na Universidade e o exercício da docência.

Volpato (2010) ao discutir a docência universitária destaca que, embora os estudos sobre o professor e o aluno até poucos anos estivessem direcionados para a Educação Básica, muitos dos conceitos e princípios, evidenciados nestes estudos eram aplicados, por extensão à Educação Superior. Nesse sentido, a docência universitária não possuía status enquanto objeto do conhecimento no cenário da Educação Superior. Suas especificidades e problemáticas sequer eram pensadas, enquanto relevantes ao contexto universitário. Seguindo a lógica do que se pensava para a Educação Básica, a concepção que permeava a produção sobre a formação de professores estava alicerçada no paradigma da racionalidade técnica, na qual “a atuação docente resumia-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e da técnica para transmiti-los” (Volpato, 2010, p.20).

No cenário atual, a legitimidade da docência universitária baseada apenas no saber específico das áreas passa a ser questionada, emergindo daí uma série de indagações quanto à atuação do professor universitário e seus saberes. A este respeito Ramos (2013, p. 28) destaca que

há que reconhecer que a reflexão sobre a formação para o exercício da docência universitária é um terreno ainda em processo de “desbravamento”, principalmente porque ao longo do tempo o domínio de um conhecimento disciplinar foi o critério privilegiado para o ingresso nessa função.

A partir da emergente necessidade de se repensar a docência universitária no contexto atual, diversos autores se debruçam sobre a investigação deste objeto e em boa parte dos estudos a discussão principal é a natureza dos saberes docentes, seus pressupostos e elementos que os constituem. Assim, diversos estudiosos, nacionais e internacionais apresentação estudos de diferentes questões ligadas à docência universitária: Nóvoa (2018; 2002), Faria (2017), Ursin (2017), Medeiros (2016), Morosini (2016), Ribeiro (2015), Trindade (2015), Zhao e Zhu (2015), Gómez (2015), Tesouro (2014), Araújo (2014), Rocha (2014), Almeida (2012), Masseto (2012), Sales (2012), Cunha (2010), Roldão (2007; 2012), Pimenta (2011), Soares (2009), Veiga (2008), Zabalza (2004), entre outros.

Para Cunha (2010), a docência universitária é compreendida como uma ação complexa que desafia os professores a assumirem um papel menos transmissivo diante da avalanche oriunda das transformações tecnológicas de acesso à informação.

No mesmo sentido, Pimenta (2012) ressalta que o saber docente, no contexto contemporâneo vai além da informação e exige um processo de transformação da informação em conhecimento contextualizado, a partir de classificações e análises. Tais perspectivas sobre a docência coadunam com a concepção de Tardif (2011) que ao se referir aos saberes dos professores destaca que estes são de natureza plural e heterogênea, não se reduzindo apenas ao domínio de um corpo de conhecimentos técnicos.

A velocidade de construção do conhecimento e sua difusão, tanto em volume de produção, quanto em suporte tecnológico, com o advento das tecnologias da informação e comunicação, surge também como demarcadores de novos saberes que o professor precisa dominar para lidar com a sociedade da informação. Masseto (2011) destaca que

o conhecimento em nossa sociedade vem sendo analisado sob dois aspectos: o primeiro diz respeito à ampliação e diversificação dos ambientes e espaços de sua produção e variedade de formas de sua socialização, incluindo velocidade, imediatismo e tempo real em sua socialização. O segundo, ao mesmo tempo em que destaca a necessidade da especialização e continuação das pesquisas científicas em áreas específicas do conhecimento, exige uma atitude e uma postura de aproximação de áreas de conhecimento que permitam uma maior, mais profunda e mais abrangente compreensão dos fenômenos naturais, dos problemas e das situações de vida da comunidade humana e busca de soluções (MASSETO, 2011, p. 602).

Nessa perspectiva, os professores passam por um processo de ressignificação de suas relações com os saberes, formas de produção dos conhecimentos e de mediação das aprendizagens dos estudantes. O que gera impactos em sua identidade e profissionalidade docente.

No cenário macrossocial vemos que as políticas neoliberais mundiais impactam fortemente a Educação Superior, buscando legitimar uma ideologia de mercado que coloca em primeiro plano o poder econômico das corporações, relegando ao segundo plano às diversas obrigações do Estado, como é o caso da educação. Emerge um processo de aculturação social, através de um modelo de “educação empresarial” que ao invés de formar cidadãos plenos de direitos e de oportunidades, prepara trabalhadores condicionados à produtividade das empresas e à manutenção de seus (sub)empregos (CNTE, 2017, p.748).

Nesse contexto, a docência universitária é questionada para atender a essa variedade de pleitos que vão transitar entre a função social da universidade pública e as demandas do mundo globalizado com as políticas neoliberais. Estas demandas causam relações conflituosas e antagônicas na Universidade, ameaçando seriamente o seu compromisso social com uma formação para além do conhecimento técnico.

Os impactos desse panorama se estendem as mais variadas áreas de formação universitária. A atuação docente se configura num cenário controverso que exige dos professores e das instituições reflexão e ação para definição dos rumos que a docência universitária tomará nos próximos anos. E é nesse cenário demarcado por ambiguidades, dilemas, contradições e tensionamentos que são gestadas as problemáticas inerentes à formação do professor nas licenciaturas presenciais e a distância. Se a docência universitária passa atualmente por uma crise epistemológica, filosófica e formativa, no âmbito da docência nas licenciaturas essas questões impactam ainda mais fortemente.

De um lado, as universidades públicas focadas na formação para a pesquisa sendo pressionadas pelas demandas do mercado a atender aos interesses econômicos de formação de mão de obra “qualificada” para a educação. De outro, as instituições particulares ganhando cada vez mais espaço na formação de professores numa perspectiva aligeirada e tecnicista, cada vez mais transformam a educação em um negócio lucrativo. E como tal necessita de profissionais *eficientes* e que atendam aos interesses dos empresários da educação e de sua clientela: “nos últimos anos, a Educação Básica passou a sofrer intenso ataque do projeto de mercantilização, tanto na estrutura financeira-organizacional dos sistemas de ensino e das escolas, como na concepção curricular” (CNTE, 2017, p. 746).

Na perspectiva da docência como ação complexa, Cunha (2010), já citada, defende que o exercício do professor deve ser voltado para a garantia da aprendizagem do estudante, não se limitando à mera transmissão de conhecimentos. A autora ressalta ainda a importância dos diversos saberes envolvidos na docência contrariando “a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante” (Cunha, 2010, p.24).

Masseto (2012) ao discutir a docência universitária explica que apenas recentemente os professores universitários conscientizaram-se de que seu papel exige saberes específicos que vão além de seus diplomas e experiências profissionais. Para o autor, é necessário ao professor a

competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para se desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica (2012, p.15).

Essa formação pedagógica relaciona-se as ideias de Tardif (2014, p. 262), ao destacar que os saberes do professor são variados e heterogêneos, incluindo saberes disciplinares, curriculares e experienciais, personalizados e temporais, pois “se desenvolvem num processo de vida profissional de longa duração, do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças”.

Assim, a natureza dos saberes do professor possui como aspecto intrínseco, o caráter subjetivo do trabalho docente, o que se opõe radicalmente aos ideais de racionalidade e objetividade que fundamentaram durante muito tempo, as concepções de docência.

Pimenta e Anastasiou (2008, p.13) categorizam os saberes dos professores universitários em quatro eixos: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, da cultura e das artes; 2) conteúdos diretamente relacionados ao campo da prática profissional enquanto conteúdos didático-pedagógicos; 3) conteúdos do campo teórico da prática educacional, ligados aos saberes pedagógicos mais amplos; 4) conteúdos relativos à explicitação do sentido da existência humana.

Os estudos realizados por Silva (2015) apontam nessa direção demonstrando que há um reconhecimento da necessidade de formação específica para o exercício da docência, por parte da maioria dos docentes da Educação Superior. Porém, as instituições universitárias públicas em seus processos de admissão por concursos de novos professores e nos seus planos de cargos e carreiras para o exercício da profissão sobrevalorizam o perfil relacionado à pesquisa científica em detrimento de outros aspectos igualmente importantes para a atividade docente, já que a docência universitária em instituições públicas envolve a tríade: ensino, pesquisa e

extensão. Esses três elementos precisam estar em equilíbrio, considerando que não há hierarquia de importância entre eles, pois são complementares ao exercício da profissão docente na universidade.

Em se tratando da educação à distância, o cenário é ainda mais preocupante, pois, há um processo de precarização do trabalho docente com a substituição da docência pela tutoria como “solução de baixo custo para alimentar o boom da oferta, seja para atender ao discurso de inclusão social das políticas públicas seja para satisfazer o afã mercadológico da iniciativa privada” (SILVA, 2012).

O referido autor utiliza-se do termo “educação-sem-docência” para explicar a configuração precária da atuação docente na EAD, que substitui o professor pelo tutor

mediante alguma desenvoltura operativa com a web, essa mão de obra barata vem naturalizando a educação-sem-docência, uma vez que sua atuação se restringe a tirar dúvidas e a administrar o feedback dos cursistas em centrais de atendimento ao estilo do call center (SILVA, 2012, p. 98)

Esse movimento legitima a visão historicamente construída da EAD como uma modalidade de segunda categoria, que não precisa de professores com formação de qualidade em cursos de licenciatura.

Vale ressaltar, ainda, que as novas configurações políticas da Educação Superior caminham num movimento de cortes e diminuição drástica de investimentos nas universidades públicas federais, o que pode repercutir na EAD, conferindo um destaque ainda maior, como opção de formação, sem as devidas condições para garantia de sua qualidade.

## **OBJETIVOS**

**OBJETIVO GERAL:** Identificar os sentidos de docência universitária nas Licenciaturas presenciais e a distância e suas relações com a Identidade profissional e Profissionalidade Docente.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- 1) Mapear os sentidos de docência universitária construídos por diferentes grupos: professores, tutores e estudantes nos contextos de Licenciaturas a distância e presencial;
- 2) Analisar as aproximações e distanciamentos dos sentidos atribuídos à docência universitária nos distintos contextos de formação;
- 3) Relacionar os sentidos atribuídos à docência universitária em Licenciaturas, por professores e estudantes, à identidade profissional e à profissionalidade docente;

O corpo do trabalho está estruturado numa sequência de capítulos que sistematizam as discussões pertinentes ao objeto de estudo, os fundamentos teóricos que embasaram a tese, o percurso metodológico, a análise dos dados e considerações finais.

## **2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE: FUNDAMENTOS E PROBLEMÁTICAS**

A universidade tem de ser o lugar para pensar o que não é possível pensar noutros lugares. É esta a marca da sua distinção. (NÓVOA, 2018, p. 3)

Não há como discutir docência universitária sem antes refletir sobre as problemáticas da Universidade no século XXI. Por este motivo, este capítulo inicia fazendo uma breve retomada de algumas questões que envolvem a universidade na contemporaneidade, suas mudanças e suas crises, para, em seguida, adentrar no debate específico sobre a docência universitária.

A primeira das questões trazidas acerca da universidade, refere-se aos acontecimentos ocorridos nas duas últimas décadas, demarcados por mudanças e ressignificações que a mesma atravessa, gestadas no contexto da globalização econômica e cultural mundial, tais como: exigências de organismos internacionais, privatização, diversificação e liberalização do mercado educacional, diminuindo cada vez mais o financiamento estatal, dando espaço a investimentos do mercado e à privatização. Para Ribeiro et al (2015, p. 147), a universidade, desde as suas origens, tem se reinventado continuamente, seja por motivos próprios, ou pelas mudanças nos contextos políticos, culturais e econômicos. Contudo, as reformas gestadas a partir de 1970 deixaram e continuam “deixando marcas indelévelis na identidade da Universidade”.

Assim, a conjuntura da Educação Superior no Brasil iniciou nos últimos anos um processo de mudanças institucionais para atender a demanda crescente de interesses das políticas neoliberais, abrindo espaço para a expansão das iniciativas privadas (DIAS SOBRINHO, 2011). Nesta perspectiva, e com os olhares dos organismos internacionais diretamente voltados para a Educação Superior, vislumbrando a ressignificação dos padrões de qualidade neste segmento, em diversos países do mundo, foram implementadas políticas, com diferentes visões deste nível educacional. Podem ser citados como exemplos, o movimento de reforma e integração da Educação Superior<sup>2</sup> na Europa, com incentivo à mobilidade entre países, tentando atrair estudantes de outros países para a formação em nível superior. Iniciativas do Banco Mundial, em conjunto com outros organismos internacionais, também, são exemplos

---

<sup>2</sup> Cabe aqui um esclarecimento necessário quanto ao uso dos termos “ensino superior” e “educação superior”, encontramos na literatura o uso de tais termos sem grandes diferenciações, porém neste estudo, opta-se em usar “educação superior” para referir-se ao nível educacional em toda sua amplitude, tal como é mencionado na LDB 9394/96.

de tais iniciativas. Na América Latina, as mudanças nos sistemas de Educação Superior englobaram novas formas de financiamento e aos países foi colocada a responsabilidade pelas mudanças educacionais, buscando atender as demandas do mercado globalizado.

Para Santos (2011, p. 19) é evidente a transformação da universidade num objeto de concorrência mercadológica, submetido a uma pressão produtivista “que desvirtua a universidade”. São esvaziados assim os objetivos de formação humanística e cultural da Universidade, obrigando-a a criar condições de sobrevivência adaptada às exigências econômicas, como destacado pelo referido autor

Com a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo, e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu erosão radical. A eliminação da gratuidade de ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimo foram os instrumentos da transformação dos estudantes em consumidores (SANTOS, 2011, p.27).

A educação passa, assim, a sentir-se pressionada pela lógica do mercado, vivenciando um processo marcado por influências voltadas à mercantilização, que questionam sua finalidade, e colocam em xeque seu papel social, que desde a sua origem esteve fortemente vinculado ao acesso a cultura de alto nível, à formação do cidadão e ao fortalecimento da democracia.

Silveira e Bianchetti (2016) ao discutirem os preceitos da Universidade Moderna resgatam a discussão acerca dos dois grandes modelos de universidade: Humboldtiano e Napoleônico. A crise em que se encontra a Universidade na contemporaneidade, transita entre os dois modelos. No modelo humboldtiano, situa-se a diversificação de instituições superiores, demarcada atualmente pela cisão entre a Universidade pública e as demais instituições de ensino superior

de um lado, a universidade, estatal, incumbida do ensino, da produção e divulgação da ciência pura e do controle de institutos isolados a ela vinculados por mediação do Estado; de outro, a academia, não estatal e de interesse privado, encarregada, ao mesmo tempo, da produção da ciência pura e das ciências da observação e da experimentação (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 85)

No modelo Napoleônico, os autores destacam que a concepção de Universidade não se apoia em um pensamento filosófico, mas reflete tão somente, em determinado contexto, uma concepção educacional fundamentada nas necessidades práticas da classe dominante.

Em meio às polarizações, dos dois modelos, segundo Silveira e Bianchetti (2016) surge a concepção americana de universidade

rompendo com a tradição original de formadora, única e exclusiva, de elite, uma vez que busca reunir em seu seio as potenciais forças do progresso da sociedade, ao mesmo tempo em que se apresenta como instituição democrática a serviço do interesse geral da nação (SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016, p. 87).

O movimento de reformas na educação superior bem como sua expansão da no Brasil, na última década refletem as influências desse modelo, entretanto, em meio à conjuntura econômica e política brasileira, as tensões caminham numa tendência de transformar a educação superior em mero instrumento do mercado globalizado, que tem como objetivo unicamente a formação de mão de obra “qualificada” para atender as demandas deste mercado.

A Educação Superior, desde o surgimento da Universidade sempre esteve diretamente ligada às forças dominantes de cada época, embora essas relações nunca tenham sido consensuais, Dias Sobrinho (2011, p. 64) ressalta que “não apenas de adesão se fizeram as relações entre Educação Superior, Sociedade e Estado, mas também de críticas, tentativas de defesa, exercício de autonomia, de suas especificidades e seus valores”. A autonomia universitária tem como alguns de seus preceitos o pluralismo de ideias, a liberdade de expressão e comunicação, consubstanciando-se, portanto, em garantias mínimas para a autogestão dos assuntos pertinentes à atuação da Universidade no desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A despeito dessa complexidade, em início da década de 2000, Boa Ventura de Souza Santos já sinalizava três crises nas quais a Universidade estava inserida: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional. Tais crises envolviam as contradições sobre as funções da universidade, as exigências sociais e políticas a ela atribuídas, e à submissão da mesma aos critérios de eficácia e de produtividade, característicos do mundo empresarial (SANTOS, 2011).

A este respeito Pimenta (2008) ressalta que

enquanto instituição social, a universidade se caracteriza como ação e prática social, pautando-se pela ideia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica (...) desde suas origens, a universidade buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado (PIMENTA, 2008, p. 168).

A crise Institucional, na perspectiva de Santos (2011, p. 15) é o elo mais fraco da universidade pública, porque a autonomia científica e pedagógica da Universidade está submetida à dependência financeira do Estado. E nessa lógica, à medida em que o Estado diversifica as formas de financiamento da educação, diminuindo seu “compromisso político com a universidade”, e causando a descapitalização das universidades públicas”, a educação

passa a ser um bem público que não é mais exclusivamente garantido pelo Estado, abrindo espaço para a exploração comercial, criando um mercado universitário.

Para Zabalza (2004, p. 114), os processos de globalização e internacionalização fizeram com que “de um bem cultural, a universidade passasse a ser um bem econômico”. A este respeito, Dias Sobrinho (2010) enfatiza que a crise estrutural pela qual a universidade e os organismos que dela são responsáveis passam hoje está diretamente ligada ao estreitamento das relações entre a Educação Superior e a economia, numa hierarquia em que a educação passa a ser regida pelos valores neoliberais.

Amancio e Alves (2018) discutem essa problemática em estudo sobre a organização e expansão da Educação Superior em tempos neoliberais, focando suas análises na Argentina, no Brasil e no Paraguai. Os autores destacam que mesmo com diferenças existentes entre os países, é possível identificar traços comuns nas reformas do Estado, dentre eles

(i) mudanças na finalidade e no papel do Estado para atendimento prioritário dos interesses do mercado; (ii) diminuição dos aparelhos do Estado, com redução das estruturas físicas, mediante intensos processos de privatização de empresas públicas; (iii) transferências de responsabilidades social do Estado para a sociedade civil; (iv) emprego intenso de reestruturação empreendedora do Estado, com reformas sobre diversas dimensões que compõe a reforma do Estado, como a reforma econômica, reforma fiscal, reforma previdenciária, reforma administrativa; (v) valorização do mercado enquanto regulador social, com abertura econômica e atração de investimentos privados externos; e (vi) consolidação de um aparato jurídico-normativo que possibilitam a realização das reformas no plano da legalidade (AMANCIO; ALVES, 2018, p. 242).

Em meio a esse panorama de mudanças e controvérsias que modificam as estruturas, os papéis, os processos de regulação e as formas de pensar e conceber a Universidade, a complexidade da docência universitária é colocada em evidência.

A democratização da Universidade Pública, as novas exigências a ela atribuídas, e sua consequente expansão e interiorização, com a criação de novos cursos, a ampliação de vagas, geraram a necessidade de novos professores para exercer a docência nestes distintos espaços, e com diversas demandas, que vão desde a formação para os mais altos níveis de conhecimento, até a formação mais pragmática e utilitarista para ocupação de funções profissionais, considerada pela lógica da racionalidade técnica como menos exigentes.

Para Zabalza

houve muitas alterações na educação superior durante esses últimos anos: da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e novas orientações na formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem, incluindo

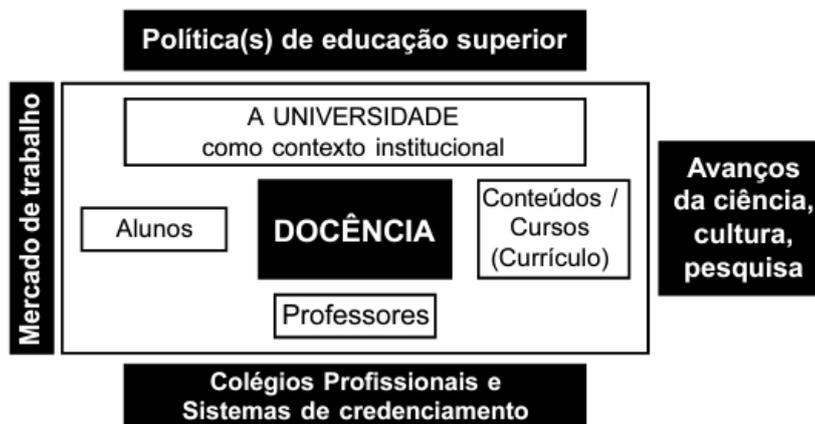
a importante incorporação do mundo das novas tecnologias e do ensino a distância (ZABALZA, 2004, p. 22)

Na mesma perspectiva, Ramos (2010) destaca que as transformações ocorridas no limiar do século XXI impõem uma redefinição da Universidade e a docência universitária é apontada como elemento central desse processo. Rocha (2014) aponta que se durante séculos, a docência manteve-se inquestionável e nas últimas décadas, passou a ser alvo de críticas, queixas e insatisfações dos diversos segmentos da sociedade, e daqueles diretamente ligados a sua ação.

E é nesse campo paradoxal que ao mesmo tempo em que é requerida uma cidadania global, travam-se disputas entre o global e o local, emergem crises institucionais de interesses diversos e diferentes concepções acerca do papel da educação, sendo a docência universitária desafiada a responder de modo crítico às exigências impostas à formação dos sujeitos, tendo como principal desafio manter-se protagonista e vigilante, não se tornando mera peça de um jogo de políticas globalizantes e neoliberais (SANTOS, 2000).

O quadro a seguir apresentado demonstra a centralidade da docência no contexto dos componentes que envolvem as discussões sobre a universidade. Embora o autor o tenha apresentado para se referir à complexidade que envolve qualquer debate relacionado ao ensino universitário, chamou-nos atenção essa estruturação, já que a docência se interliga a todos os demais componentes estruturais da universidade, sem ela a função da universidade não se concretiza.

Figura 1 – Docência Universitária



Fonte: ZABALZA (2004, p.9)

Assim, entende-se que pensar a docência universitária no Brasil, considerando a abrangência e diversidade das instituições de formação superior existente em todo território nacional, composta de IES públicas e privadas, Universidades e Centros Universitários, constitui-se num desafio, pois,

de uma instituição com missão que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, a Universidade tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que dever resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade a qual pertence (ZABALZA, 2004, p.22).

Para Cunha (2010, p. 29) “a lógica do mercado, em outros termos, a mercantilização, que impacta fortemente o campo das profissões, também invade a educação superior e interfere nas práticas educativas dos docentes universitários”.

Morosini e Ustároz (2016, p. 39) ressaltam a importância das “comunidades acadêmicas assumirem uma posição mais ativa na formulação e concretização das políticas, das estratégias e das práticas de internacionalização”. Para as autoras devem ser envidados esforços no sentido de responder às exigências externas, de modo crítico e com responsabilidade social, não apenas atendendo aos padrões preestabelecidos mas refletindo sobre as peculiaridades culturais e demandas socioeconômicas de cada contexto educacional, já que “um ensino de qualidade, no contexto da internacionalização, é um ensino que assume essa responsabilidade social”, devendo ter uma preocupação com educação para a cidadania global, tal como propõe a UNESCO (2015, p. 14)

A noção de cidadania foi ampliada como um conceito de múltiplas perspectivas. Está vinculada a uma crescente interdependência e interconectividade entre países nas áreas econômica, cultural e social, por meio de maior comércio internacional, migração, comunicação etc. Essa noção está vinculada também a nossas preocupações com o bem-estar global além das fronteiras nacionais, assim como se baseia no entendimento de que o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local.

Trazendo as contribuições de Nóvoa (2018) que ao discutir o cenário das universidades na contemporaneidade, nos convida a refletir sobre a modernização das instituições universitárias e os imediatismos causados pela concepção de tempo *urgente* da sociedade atual, o referido autor faz um debate sobre as formas de conceber o tempo como elemento que permeia as relações sociais e acadêmicas no contexto contemporâneo, ressaltando que

a universidade tem de se pensar no tempo longo e lento que é necessário para uma educação de base científica e humanista, para o trabalho da ciência e da formação humana, para a participação democrática e para o exercício da responsabilidade pública (NÓVOA, 2018, p.10).

Ao enfatizar a necessidade de se repensar a concepção de tempo que rege as relações acadêmicas atuais, o autor provoca-nos a pensar nos impactos que essa “urgência” pode trazer. Nóvoa (2018) apresenta duas formas de conceber a Universidade: *otium* x *negotium*. O *otium* representa uma relação serena com o tempo. Já o *negotium* vive num tempo da utilidade

imediate, apressada, urgente. A Universidade do *Negotium* é pensada segundo os princípios da: empregabilidade, excelência, empresarialização e empreendedorismo, uma vez que

a empregabilidade empurra a universidade para o tempo curto da preparação profissional, da inserção na “vida activa”. A excelência impõe uma produção académica incessante, alimentando a vã glória daqueles que, num só ano, fabricam várias dezenas de papers. A empresarialização exige resultados imediatos, mensuráveis, palpáveis. O empreendedorismo joga-se no tempo agitado do risco e da “inovação”, no instante da realização (NÓVOA, 2018, p.13)

Nessa lógica frenética do tempo urgente e da Universidade do *Negotium*, o autor chama atenção para o “produtivismo académico” que sobrevaloriza a produção científica e a publicação como regra para reconhecimento e recompensa docente. Para ele, os “escritores de papers” praticam o milagre da multiplicação dos artigos. E nessa realidade as atividades de ensino adquirem lugar irrelevante: “Para quê gastar tempo com o ensino ou com a dedicação aos estudantes? O desequilíbrio entre ensino e investigação está bem patente nos editais dos concursos para professores” (NÓVOA, 2018, p.15).

São ressaltados ainda pelo autor questões importantes acerca da lógica que permeia as políticas que regem o âmbito universitário, alertando para o fato de que é inegável o papel que as instituições universitárias têm na descoberta, na invenção e na produção do conhecimento para a economia e a sociedade, porém, o problema se coloca quando este papel é controlado e submetido a uma lógica de investimento/benefício. Essa agenda modernizadora anula a autonomia das universidades que passam a ser geridas numa visão unicamente empresarial concentrada essencialmente no presente e nos resultados imediatos, como se a produção do conhecimento tivesse a pauta única de ciência aplicada.

Na crítica feita aos princípios que regem a universidade do *negotium*, são apresentados por Nóvoa (2018) caminhos para se repensar a Educação Superior que desloquem a lógica empresarial para uma lógica humanística na medida em que: No lugar da empregabilidade concebida como a apropriação de um conjunto de técnicas, seja construída a *liberal education*, na perspectiva de uma formação pessoal, de leitura, de conhecimento, de desenvolvimento; No lugar da excelência, pensada como um ranking de resultados na perspectiva meritocrática esteja a valorização da educação que concebe o papel da universidade numa perspectiva pedagógica que permeia as relações humanas, o trabalho conjunto e o conhecimento.

Desse modo, substitui-se a visão empresarial da universidade pelo sentido de comunidade, no qual tais relações são pensadas como uma construção pedagógica em prol do trabalho *em comum*, coletivo e colaborativo.

Quanto ao empreendedorismo, que forja uma lógica baseada no bem privado, o referido autor propõe que seja instituída a responsabilidade pública, enquanto um princípio do bem comum. Apesar das críticas apresentadas, Nóvoa ressalta que não pretende estabelecer qualquer dicotomia em sua análise, destaca ainda que os pensamentos dicotômicos reduzem a análise sobre os fenômenos e afirma que

há muitos elementos do *negotium* que devem ser contemplados na acção universitária. Mas não nos podemos render a uma universidade que reduz a educação superior à empregabilidade, que nos afasta da pedagogia para nos colocar numa corrida aos papers, que não quer a nossa participação, e muito menos dos estudantes, nas decisões sobre a universidade, que reduz a responsabilidade pública ao empreendedorismo (NÓVOA, 2018, p.23)

As reflexões do autor corroboram com os debates no âmbito brasileiro acerca do papel da universidade contemporânea, que tem suas funções questionadas, sofrendo forte pressão para atender as expectativas da lógica privatista do neoliberalismo mundial.

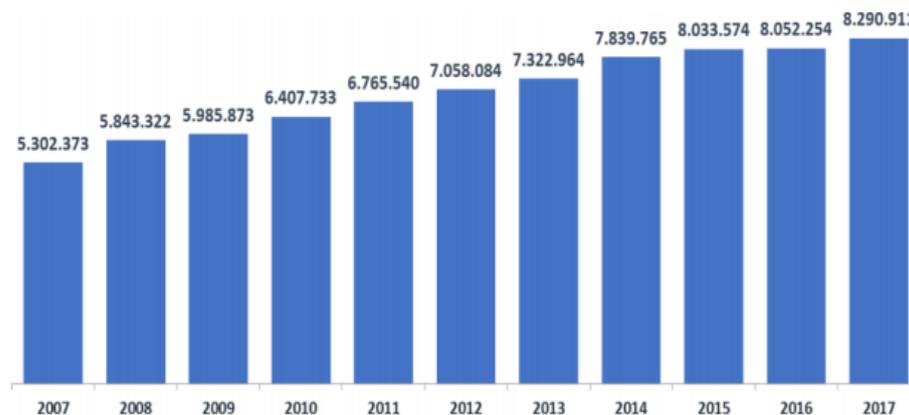
Apresentaremos na sessão a seguir a discussão sobre o cenário de crescimento o da Educação Superior no Brasil, uma vez que na realização do estudo foi necessário entender, de modo mais amplo, esse movimento de expansão quantitativa da Educação Superior, presencial e a distância, pública e privada.

## **2.1 Breve Panorama da Educação Superior no Brasil: O que dizem os dados do censo da Educação Superior**

O crescimento da oferta de cursos superiores no Brasil nos últimos anos tornou-se um fenômeno. A expansão é notória e vem crescendo a cada ano, sobretudo no que diz respeito aos cursos a distância. Buscamos os dados do Censo da Educação Superior no Brasil para obter informações que nos permitissem enxergar tal movimento com mais clareza e fundamentação. Utilizamos os dados de 2017 por serem os últimos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quando da realização do estudo.

Os dados foram extraídos das sinopses e notas estatísticas publicadas nos resultados do Censo 2017 e possibilitaram uma visualização ampla, pois os documentos do censo sistematizam uma análise da trajetória dos dados por justaposição às informações de edições anteriores. O gráfico 1, a seguir, mostra a evolução das matrículas do período de 2007-2017.

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Superior 2007-2017



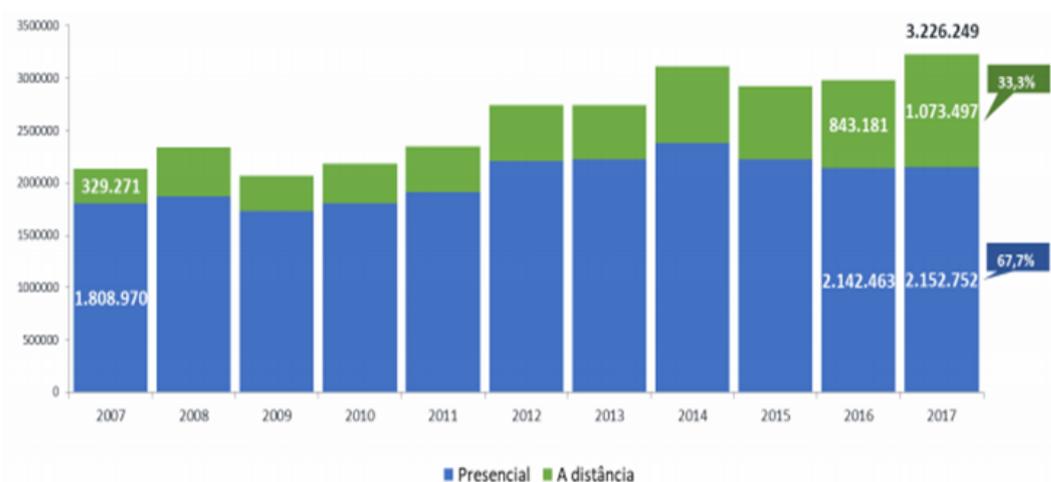
Fonte: BRASIL,2017.

Ao observarmos o crescimento contínuo das matrículas na Educação Superior, que atinge a média de 8,3 milhões, conforme apresentado no gráfico 1, é possível compreender o quanto a preocupação com a docência universitária é pertinente, pois como resultado da expansão das matrículas são gerados uma série de desdobramentos na atuação docente nas diferentes modalidades, o que impacta fortemente na formação dos estudantes e no destino da educação superior no Brasil.

O aumento no número de estudantes implica novas demandas para a Educação Superior, dentre as quais: professores qualificados para atuação nos cursos ofertados, novos formatos de atuação docente e condições de trabalho, aspectos estes que impactam diretamente nas questões identitárias do professor e na profissionalidade docente.

Outro aspecto evidenciado pelos dados do censo quanto à expansão, é que, gradativamente, o número de ingressos na modalidade a distância vem aumentando e paralelamente, os ingressos na educação presencial vêm mantendo um crescimento tímido nos dois últimos anos, como evidencia o gráfico 2, que apresenta o número de ingressantes entre 2016 e 2017 e mostra um aumento significativo na modalidade a distância, que segundo as notas estatísticas do CENSO 2017 teve uma variação positiva de 27,3% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve um acréscimo de 0,5%.

Gráfico 2 - Ingressos na Educação Superior por modalidade de ensino



Fonte: BRASIL, 2017.

As notas estatísticas do Censo 2017 revelam que o número de matrículas na EAD cresce continuamente. Em 2017 o número se aproximava de 1,8 milhão de matrículas que representavam 21,2 % do total de matrículas da graduação. Os dados do censo evidenciaram ainda que “entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% nesse mesmo período”.

Os dados apresentados tornam ainda mais preocupantes as questões da docência na Educação Superior a Distância, pois trazem à tona novos modelos de atuação docente implementados pelas instituições e programas de formação a distância, formas de ingresso na profissão docente e precárias condições de trabalho e remuneração.

No caso específico da docência nos cursos de licenciatura, surgem novos tensionamentos, pois os docentes têm a tarefa de formar profissionais para a Educação Básica, contemplando uma variedade de dimensões que os processos de ensino e de aprendizagem exigem no mundo contemporâneo. Dourado (2015) ao discutir os desafios para a formação inicial e continuada de professores no Brasil, defende uma

concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional (DOURADO, 2015, p.301).

Nessa conjuntura, visualiza-se uma crise da docência, tanto na educação básica quanto na Educação Superior e que tem forte impacto na construção da identidade profissional docente:

há fortes evidências, nos dias atuais, de que a profissão docente vive uma crise sem precedentes na história do nosso ensino, uma crise estrutural, conforme foi dito anteriormente. A despeito da grande diversidade de condições da oferta e demanda por escolarização, tanto no que se refere à condição docente quanto à condição discente, produto da diferenciação sociocultural e das desigualdades socioeconômicas, essa crise atravessa a estrutura da pirâmide escolar de alto a baixo, não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 78).

No Brasil essa crise é legitimada por uma série de iniciativas governamentais que criaram mecanismos de precarização da formação de professores para a educação básica (cursos de licenciatura à distância pela Universidade Aberta do Brasil, formação aligeirada para o exercício da docência) e aprovaram um Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 que reúne perspectivas legitimadoras dessa precarização.

Assim, cada vez mais, agravam-se os problemas relativos à escolha dos estudantes pelos cursos de licenciatura que têm suas carreiras cada vez menos valorizadas. Como apontam Aranha e Souza (2013) a baixa atratividade da carreira, a desvalorização dos diplomas de licenciatura e o recrutamento dos estudantes que tem a escolarização básica mais precária para ingressos nesses cursos, comprovam a desigualdade de condições para ingresso e permanência na Universidade.

Outro agravante nessa conjuntura é a evasão apresentada nesses cursos. Segundo Lima e Machado (2014, p. 125)

há uma tendência de evasão grande e permanente em todos os cursos de licenciatura, já que a atividade profissional do magistério no Brasil não tem se mostrado atraente. Os baixos salários, as precárias condições de trabalho, a falta de segurança nas escolas, o desprestígio social da atividade, a falta de perspectivas na carreira contribui para que cada vez menos pessoas se interessem pela profissão.

Além das questões ligadas às tecnologias, no caso específico da docência universitária nas licenciaturas, emergem no contexto atual demandas relacionadas também a ressignificação dos currículos de formação de professores, necessidade essa legitimada pela recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular, num movimento que implica redimensionamentos na formação dos docentes que atuarão nas escolas de educação básica nas próximas décadas.

Um dos aspectos explicitados na BNCC é o foco no desenvolvimento das competências sócio emocionais dos estudantes da educação básica em todos os componentes curriculares. Tal diretriz traz desdobramentos para a docência universitária nos cursos de licenciatura: o que e como ensinar aos professores em formação para que se tornem eficientes no trabalho com as referidas competências? As competências socioemocionais também serão objeto da prática dos

docentes universitários? Já que para ensinar aspectos que envolvem as subjetividades é preciso uma abordagem experiencial, que considere a “práxis” educativa. Que saberes serão referenciais para o exercício da docência nesse contexto? Que implicações tais determinações trazem na identidade profissional e na profissionalidade docente?

Muitas são as perguntas e diferentes são os caminhos na busca por respostas. O atual cenário sócio-político-educacional mundial e a conjuntura política brasileira impactam fortemente na educação superior, requerendo análises amplas que rompam com a visão cartesiana sob a qual os fenômenos educacionais são interpretados do ponto de vista econômico e político.

A expansão da educação superior nas últimas décadas tem sido objeto de estudo sob as mais variadas óticas: na perspectiva econômica e política, vem à tona a discussão sobre a dualidade entre o público e o privado, recursos financeiros destinados às instituições privadas e a defesa dos interesses neoliberais. Akkari (2011) ressalta os interesses de lucro do setor privado no campo educacional, no qual os estudantes passaram a ser considerados clientes/produtos, negociados com o único propósito de aumentar seu capital financeiro. Como aponta Mancebo (2017, p. 881)

A diferenciação ou diversificação refere-se não somente à necessidade de proliferação das estruturas integradas, que pudessem dar oportunidades de atendimento às diferenças de motivação, perspectivas profissionais e capacidade dos estudantes, mas principalmente à necessidade de um atendimento mais ágil às demandas especializadas do processo de crescimento econômico e mudança social e, ainda, o que é particularmente importante, à necessidade de uma expansão da rede, mas com forte contenção nos gastos públicos.

Mesmo com a desenfreada expansão do setor privado na educação superior, houve a implementação de iniciativas governamentais para expansão e interiorização de universidades públicas federais. Sobre as ações de expansão, Arruda (2011) destaca o período de 2003-2006, no Governo Lula, com a interiorização educação superior: a consolidação da Universidade Federal do Vale de São Francisco/UNIVASF e da Universidade Federal do Tocantins/UFT, criação de dez novas IFES e quarenta e nove campi universitários nas diversas regiões do país. Em Pernambuco, quatro novos campi foram implantados, destes, dois vinculados à Universidade Federal de Pernambuco/UFPE (Vitória de Santo Antão e Caruaru) e dois vinculados à Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE (Serra Talhada e Garanhuns).

Paralelamente à expansão da educação superior presencial, no setor privado e público, a ampliação da oferta de cursos de graduação a distância cresceu em relação ao número de

instituições privadas, em cursos oferecidos e de vagas ofertadas. No setor público também foram implementadas políticas públicas para a expansão da educação superior à distância. Criou-se a Universidade Aberta do Brasil em 2005, com sua implementação a partir de 2007.

Importante ressaltar a estagnação das iniciativas de expansão da educação superior pública nos últimos dois anos, os dados do censo revelam que entre 2015 e 2017 apenas uma nova IES pública no Brasil foi criada.

Considerando ainda os dados, no quadro 1 são apresentados o número total de instituições de Educação Superior, totalizando entre públicas e privadas. Do total apenas 296 são públicas (instituições federais, estaduais e municipais) e 2152 privadas.

Quadro 1 - Número de IES da Educação Superior - Censo 2017

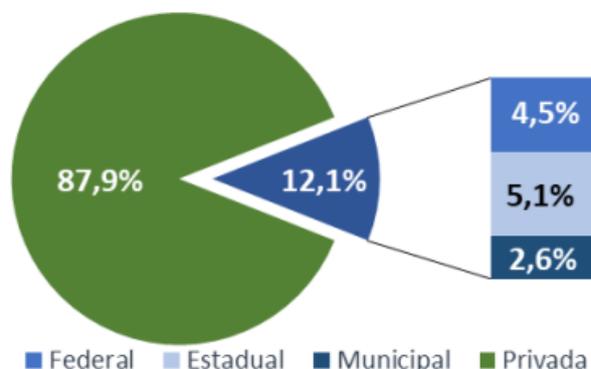
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.448	874	1.574
Pública	296	98	198
Federal	109	65	44
Estadual	124	33	91
Municipal	63	-	63
Privada	2.152	776	1.376

■ Privadas ■ Públicas

Fonte: BRASIL, 2017.

Os dados demonstram o grande número de IES privadas em relação às públicas, ou seja, em termos percentuais do total das instituições da educação superior no Brasil, 87,9% estão sob o domínio das IES privadas e somente 12,1 são IES públicas, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 - Percentual de Instituições por Categoria Administrativa



Fonte: BRASIL, 2017.

É visível a estagnação no processo de ampliação das instituições públicas durante o período que sucedeu o golpe institucional ao governo petista. Os dados revelam os impactos do corte nos orçamentos das universidades públicas pela nova gestão do ministério da educação que a partir da aprovação da PEC 55 congelou os gastos com a educação, freando o movimento de ampliação das IES públicas. Tal iniciativa comprometeu “despesas correntes e a manutenção e expansão de turmas de graduação e pós-graduação. O objetivo do governo pós período golpe consistiu em intensificar o processo de sucateamento das universidades, abrindo caminho para a privatização” (CNTE, 2017, p. 745)

Rodrigues (2017) destaca que embora no Estado a política para a educação superior tenha como pressuposto a relação entre o desenvolvimento científico, em especial o tecnológico, e o desenvolvimento capitalista, no contexto atual, este elo foi rompido a partir dos cortes de recursos destinados à política científica, com a aprovação da PEC 55. Para a autora “o neoliberalismo considera a ciência e tecnologia como despesas e não como investimento para o desenvolvimento econômico, social e político” (RODRIGUES, 2017, p. 9).

Nessa lógica, cada vez mais o capital privado passa a dominar a educação superior, concebida como mercadoria. Tal perspectiva é comprovada ao analisamos o número de matrículas em cursos superiores no Brasil, apresentado no quadro 2, nos setores público e privado. Identifica-se notoriamente uma grande disparidade, o setor privado supera, em três vezes mais, o número de matrículas do setor público.

Quadro 2 - Matrículas na Educação Superior Pública e Privada (Presencial e a Distância)

Unidade da Federação / Categoria Administrativa		Total Geral			
		Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Brasil		8.286.663	5.662.351	1.589.440	999.289
Pública		2.045.356	1.244.475	601.839	163.664
Federal		1.306.351	853.778	350.441	76.502
Estadual		641.865	313.406	234.153	84.558
Municipal		97.140	77.291	17.245	2.604
Privada		6.241.307	4.417.876	987.601	835.625

■ Privadas    ■ Públicas

Fonte: BRASIL, 2017.

Em se tratando das licenciaturas, as matrículas das IES privadas superam em 385.762 mil o número das públicas, o que causa bastante preocupação se forem pensados os rumos da formação para a docência na Educação Básica centrados na lógica mercadológica e massificadora que predomina na Educação Superior privada.

Analisando o quadro 3, que apresenta o número de cursos das instituições públicas e privadas, um dado interessante é que mesmo superando em grande número os dados de matrículas das IES públicas, as instituições privadas têm um número de cursos de licenciatura inferior ao das públicas. Isto pode ter relação com a baixa procura por alguns cursos de licenciatura, ou também por serem cursos nos quais o valor da mensalidade é um fator determinante na escolha.

Quadro 3 - Número de Cursos ofertados por Instituição

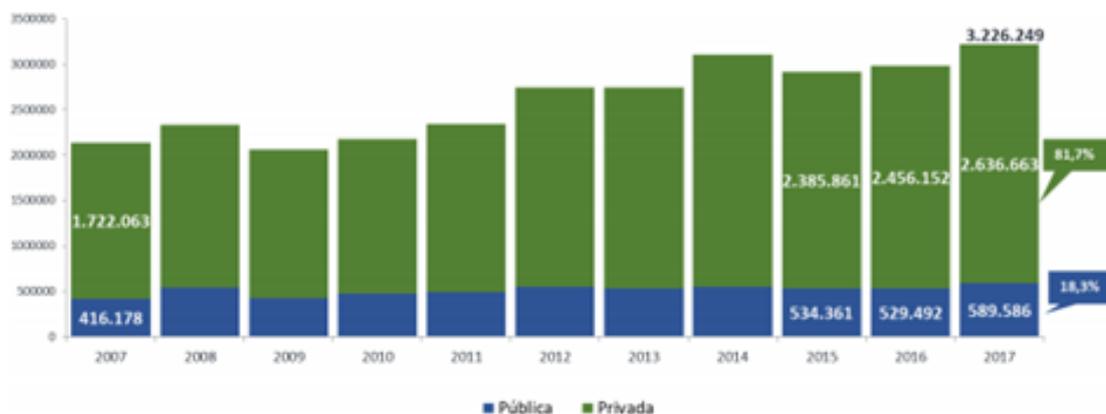
Cursos / Matrículas / Concluintes / Vagas / Inscritos / Ingressos / Categoria Administrativa	Total Geral			
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Número de Cursos	35.380	21.103	7.272	7.005
Pública	10.425	5.436	3.792	1.197
Federal	6.353	3.607	2.083	663
Estadual	3.487	1.476	1.525	486
Municipal	585	353	184	48
Privada	24.955	15.667	3.480	5.808

■ Privadas    ■ Públicas

Fonte: BRASIL, 2017.

No que se refere ao número de ingressantes em cursos presenciais e a distância no ano de 2017, o gráfico 4 mostra que ingressaram 3,2 milhões de estudantes na educação superior, destes 81,7% são de IES privadas.

Gráfico 4 - Número de ingressos em cursos de graduação por categoria administrativa 2007-2017

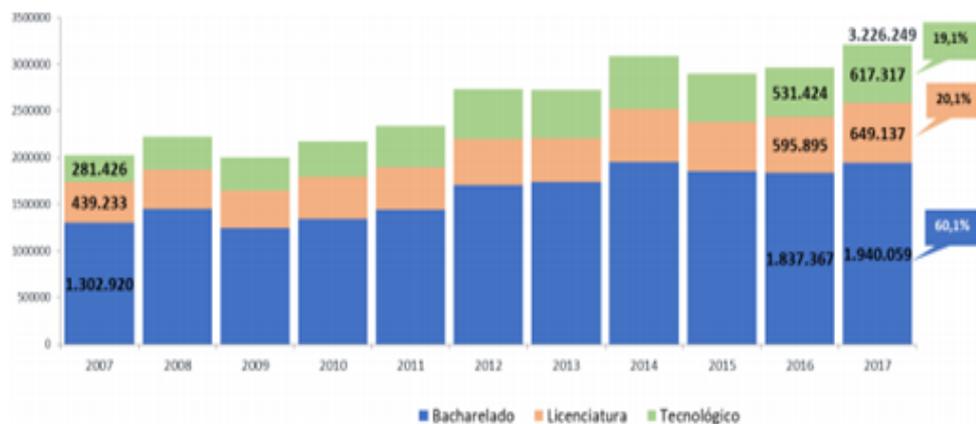


Fonte: BRASIL, 2017.

Segundo os dados das notas estatísticas do CENSO 2017 “um percentual de 48,6% das vagas oferecidas nos processos seletivos de vagas novas para cursos presenciais é preenchido, enquanto na educação a distância apenas 1/4 estão ocupadas” (BRASIL, 2018, p. 10).

O gráfico 5, a seguir, demonstra que as licenciaturas representam apenas 19,3% dos cursos da educação superior. Os cursos de bacharelado englobam 69% dos cursos superiores e os tecnológicos 12,1%. As notas estatísticas do CENSO 2017 também evidenciaram um aumento de 140% nos cursos tecnológicos. Esses dados podem refletir a procura por cursos superiores de formação aligeirada.

Gráfico 5 - Número de ingressos em cursos de graduação por grau acadêmico 2007-2017



Fonte: BRASIL, 2017.

Quando analisamos o número de concluintes, apresentado no quadro 4 a seguir apresentada, é possível ratificar o domínio do setor privado nos estudantes egressos da educação superior, seja na variedade dos cursos existentes, seja nas licenciaturas. Um dado que merece destaque é que mesmo considerando a ampliação de vagas anualmente, a correlação entre matrículas e números de concluintes parece um tanto desproporcional, podendo estar associada a vagas não preenchidas, mas também a grande evasão existente nos cursos superiores.

Quadro 4 - Número de Concluintes por Modalidade e Instituição

Cursos / Matrículas / Concluintes / Vagas / Inscritos / Ingressos / Categoria Administrativa	Total Geral			
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Concluintes	1.199.769	749.714	253.056	196.999
Pública	251.793	155.762	74.844	21.187
Federal	151.376	103.078	39.827	8.471
Estadual	83.951	40.563	31.238	12.150
Municipal	16.466	12.121	3.779	566
Privada	947.976	593.952	178.212	175.812

■ Privadas    ■ Públicas

Fonte: BRASIL, 2017.

No que se refere aos docentes em exercício, é notório, que houve um movimento crescente na admissão de novos professores nas IES públicas a cada ano, conforme apresentado a seguir no quadro 5. Tal crescimento, certamente está ligado às políticas de interiorização das universidades, com abertura de concursos para docentes nos referidos anos.

Nas IES privadas percebe-se uma oscilação no quantitativo de professores em exercício. Entre 2007-2012 houve um crescimento significativo e daí em diante começam as oscilações até que nos anos de 2016 e 2017 é notória uma redução significativa que pode estar ligada à diminuição de financiamentos estudantis ofertados pelas políticas educacionais, já que esse período coincide com o cenário político e econômico do golpe.

Quadro 5 - Docentes Universitários em Exercício por Instituição 2007-2017

Ano	Total	Docentes em Exercício	
		Pública	Privada
2007	317.041	108.828	208.213
2008	321.493	111.894	209.599
2009	340.817	122.977	217.840
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442

Fonte: BRASIL, 2017.

Os estudos de Trindade (2015) evidenciaram que o processo de expansão e democratização da educação superior gerou pressões que levaram as universidades a repensar a formação dos docentes e seus propósitos, e depositaram nas propostas expectativas em relação aos processos de ensino e de aprendizagem mais condizentes com o perfil dos novos estudantes. A referida autora afirma, em seu estudo, que a incipiente instituição de tais iniciativas está fortemente atrelada ao investimento, tanto por parte das instituições, quanto das políticas públicas que se preocupam com estas propostas.

Diante dos dados que demonstram a expansão quantitativa da Educação Superior Brasileira, é necessária a retomada da discussão sobre a docência universitária e seus fundamentos, uma vez que todo esse processo traz implicações para a atuação docente no contexto da Universidade atual. Assim, na próxima sessão discutiremos os conceitos e elementos que constituem a docência universitária.

## 2.2 Docência Universitária: Conceitos e Elementos Constitutivos

A universidade tem sido palco de análises e debate que destacam, seja o ensino, seja a pesquisa, seja a extensão. Essa tríade faz do exercício da docência, na vida universitária, o lócus de saberes e fazeres, na formação de novos profissionais e cidadãos dos pais, nas mais variadas áreas do conhecimento, processos sempre inscritos nas dinâmicas sócio-históricas das sociedades (COSTA; SOUZA, TEIXEIRA, 2018, p. 85).

A citação nos revela o quanto as questões da docência são amplas e envolvem a tríade ensino, pesquisa e extensão, e o seu papel social frente ao projeto de sociedade. Sua importância central no debate da educação, revela-se ainda pela natureza dinâmica de sua constituição, já que os rumos da Universidade estão diretamente entrelaçados às mudanças nos contextos sociais de cada época.

Assim, pensar os fundamentos da docência, demanda, inevitavelmente, refletir sobre suas problemáticas. Uma delas que está no cerne do debate educacional, em diferentes níveis de ensino, diz respeito à perda do prestígio do trabalho docente. Conforme apontado por Barreto (2010) essa perda de prestígio, é decorrente da crise da escola, resultante de aspectos como: a expansão da escolaridade, a diminuição do valor das certificações concedidas pela educação formal, a perda do monopólio sobre o saber e sua veiculação, antes pertencente unicamente à instituição escolar.

Cunha (2017) destaca que enquanto o trabalho docente servia a pequenos contingentes médios e altos da população, seu status social não se via ameaçado, entretanto, com a ampliação do acesso da população à educação e criação de fortes mecanismos de controle sobre o exercício docente, começa a se desprestigiar social e economicamente, o professor. A autora aponta ainda outros elementos que colaboram para essa perda de prestígio: o advento das novas tecnologias de informação e comunicação de massa, a instabilidade do mercado de trabalho e as indefinições sobre o futuro da educação e da sociedade, oriundas das mudanças sociais, econômicas e políticas.

Um estudo realizado por Freire (2015) buscou analisar a representação social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. O estudo aponta que ao ingressar no curso, os estudantes em sua maioria apresentaram uma aversão à pedagogia enquanto docência e uma supervalorização do pedagogo especialista. Para ele, esta aversão deve-se à representação da desvalorização social do trabalho docente, no que diz respeito à desvalorização profissional, excesso de trabalho e baixa remuneração, entretanto, ao final do curso são acrescentados à essa representação termos como amor, vocação, dom e compromisso, configurando uma visão mais romantizada da profissão docente.

A referida pesquisa evidenciou que apesar da visão romantizada que aparece ao final do curso, há uma representação negativa da docência, decorrente de outras representações, dentre as quais, a de mercado de trabalho e emprego. O estudo enfatiza, ainda, que no rol das profissões historicamente representadas como sinônimo de sucesso e retorno financeiro, a de professor acaba por ocupar um lugar secundário.

No caso específico da Educação Superior, resguardadas as peculiaridades das diferentes instituições de formação superior da atualidade, estudos como o realizado de Flores (2014), apontam nessa direção, sinalizando que

a docência está passando por uma transição e tem gerado tensão entre os docentes. Isso se deve a atual insustentabilidade da tradição da docência assentada no seu prestígio social, nas características da produção de conhecimento valorizadas no âmbito acadêmico contemporâneo e do pouco investimento institucional para sua realização (FLORES, 2014, p.226).

Nóvoa (2014) apresenta uma visão mais otimista e defende que o estatuto social e econômico dos professores é a chave para entender a profissão docente. O autor destaca que, por um lado, há uma imagem social de grande degradação, legitimada por discursos oficiais. Em uma análise mais refinada, é possível identificar facetas atrativas que se revelam na profissão docente. Para ele,

O que está em causa é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual e coletivo), que crie as condições para que um defina os ritmos e os percursos de sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro dessa profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio (NÓVOA, 2014, p.30).

Tal perspectiva, pressupõe também refletir sobre as mudanças pelas quais o conceito de docência passou. Mergulhando em sua gênese encontramos a associação do trabalho docente a um “dom”, uma “vocação”, que como aponta Cunha (2003, p.48) se refere

A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário.

A ideia do trabalho do professor numa perspectiva sociopolítica, segundo Cunha (2017) é bastante recente. Para a autora, durante todo o século XX, persistiu a compreensão da natureza da atividade docente como uma missão, validada pela construção imaginária da docência como “vocação”.

Avançando na compreensão do conceito de docência, Cunha (2017) aponta ainda que a reconfiguração do trabalho a partir do paradigma positivista e da ciência moderna, foi apenas aparente, pois houve a substituição do dogma religioso da docência como “dom”, pela lógica da ciência da natureza.

Nos dias atuais, alguns avanços são evidenciados, e diversos estudos apontam para uma perspectiva da docência enquanto um campo com saberes próprios, e no qual a formação didático-pedagógico ocupa um lugar central. Apesar de todo avanço teórico na área, ainda são visíveis os desafios a serem enfrentados para uma mudança paradigmática que transite da

docência baseada apenas no ensino, na racionalidade técnica, para a docência baseada nos demais elementos que a compõem, sobretudo, aqueles ligados à aprendizagem.

Para Veiga (2008) a docência envolve um conjunto de funções acerca do trabalho do professor que extrapolam a tarefa de ministrar aulas, envolvendo uma formação específica, condições do exercício profissional, valorização e reconhecimento social da profissão, além das questões de como é socialmente construída a identidade do professor.

Pimenta e Anastasiou (2008) relacionam a docência e a didática, trazendo a reflexão sobre a aquisição de conhecimento e habilidades vinculados à atividade docente. A docência supõe mais do que o domínio de um campo específico de conhecimento, pois ter “o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica” (p. 80). Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (2008, P. 227) ressalta que

os professores nunca viram seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhe basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com o aluno. O resto não é indispensável.

Cunha (2010) caracteriza a docência universitária como uma ação complexa, que não se restringe à sala de aula, porém, a autora destaca a pouca visibilidade dada a docência, no âmbito da universidade, já que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente universitária sobrevalorizam essencialmente a pesquisa, o que repercute na pouca importância dada por muitos docentes e pelas diversas instituições universitárias à tarefa de ensinar. Paradoxalmente, a referida autora (2010, p. 8), ao tratar da natureza heterogênea dos saberes requeridos pela docência destaca que “cada vez mais o caráter formativo da docência é reconhecido na sociedade contemporânea”, fazendo-se necessária a superação dos discursos que reduzem a docência a “uma mera vocação ou a transposição das atuações exitosas realizadas no campo de atuação profissional”.

Nesta perspectiva é muito comum, como apontado por diferentes autores (ZABALZA, 2004; PIMENTA, 2008) que os docentes universitários se autodefinam e se identifiquem profissionalmente nos diversos meios sociais, muito mais sob o âmbito científico de sua formação inicial: psicólogos, matemáticos, físicos, do que como professores universitários. Uma das hipóteses explicativas é porque o status de professor universitário, unicamente, não usufrui de prestígio social.

Colocada como um pressuposto da docência universitária, a complexidade da qual Cunha (2010, p. 24) trata, refere-se à ação de ensinar como um exercício que não se reduz à mera transmissão de conteúdos, mas envolve a garantia da aprendizagem do estudante, e para tal, requer condições singulares, múltiplos saberes, competências e atitudes específicas. Tal

pressuposto contraria a ideia largamente difundida de que apenas “o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante”. Para ela, a ausência dos saberes pedagógicos não apenas limita a ação docente, mas causa diversos prejuízos ao processo de ensinar e de aprender.

Ainda considerando a natureza complexa da docência, Cunha (2010) aponta a interatividade como um traço característico da docência. Para a referida autora, por se desenvolver num contexto grupal, o processo formativo, envolve diferentes sujeitos e suas respectivas histórias de vida que impactam direta e mutuamente nos processos de ensinar e aprender.

Outro componente que caracteriza a docência universitária para a referida autora é a especificidade da aprendizagem de pessoas adultas, considerando suas experiências, expectativas e seu grau de autonomia e criticidade. Para Cunha (2010, p. 28)

A aprendizagem de adultos pressupõe ainda que suas variadas experiências sejam contempladas; que os conteúdos, objetos do ensino, tenham sentido para o aprendiz, que seja explicitado o seu papel social; que o ensino seja baseado na busca de solução de situações-problemas e na aplicabilidade dos conteúdos.

Muitos são os elementos que caracterizam a docência universitária, e as exigências a ela relacionadas, não sendo mais coerente, no contexto atual, a compreensão da mesma, como simples tarefa, possível de ser realizada sem nenhum preparo específico. Ocorre, porém, que a despeito de todas essas discussões, o território da docência, do ponto de vista teórico é para muitos professores ainda um campo desconhecido. A prática em sala de aula tem como “tripé de sustentação a reprodução do que se realizada na sua atuação profissional específica, as experiências pregressas, e aquilo que vem sendo sedimentado na própria experiência enquanto professor” (CUNHA, 2011, p.8).

Não se quer dizer com isso que os saberes docentes não possam se constituir através dos saberes da experiência, mas que apenas estes não são suficientes para uma atuação crítica e reflexiva que favoreça uma prática pedagógica universitária para além da mera transmissão do conhecimento (BARRETO, 2010)

Tardif (2011, p.36) define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ao tratar dos saberes necessários à docência, o autor ressalta sua multiplicidade mencionando os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Os saberes profissionais decorrem da história de vida do professor e de sua cultura escolar, adquiridos na formação

inicial e continuada, constituindo-se no “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2011, p.36).

Os saberes disciplinares, por sua vez, “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplina, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2011, p.38). São incorporados à prática do professor como os saberes profissionais e emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes sendo transmitidos nos diversos espaços educacionais.

Dentre os saberes que envolvem a docência estão os curriculares, que para Tardif (2011) são orientadores do processo de ensino e vão sendo construídos na prática docente, no decorrer da vida do professor, correspondendo “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos”. (p.38). Na mesma perspectiva, a autora evidencia os saberes experienciais, enquanto saberes específicos da docência, que para elas se desenvolvem no cotidiano e no conhecimento de seu meio, “brotam da experiência e são por ela validados. Vão sendo gradativamente incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2011, p.39).

Nesta mesma perspectiva, Pimenta (2005) aponta três tipos de saberes dos professores universitários: a) os saberes da docência advindos de experiências pregressas dos professores enquanto estudantes. Reconhecem que a profissão docente é marcada por representações que a sociedade tem do ser professor; b) os saberes específicos – adquiridos pela formação específica da sua área de atuação que se constituem no domínio de um campo do saber para o qual o professor foi formado; c) o saber pedagógico – traduzido pela maioria dos professores como didática, o saber ensinar, compreendendo que essa saber ensinar exige conhecimentos pedagógicos e didáticos, e que técnicas de ensino não são suficientes para a construção da identidade profissional docente, da mesma maneira que as experiências e os conhecimentos específicos por si só também não o são.

A discussão sobre a docência, trazida por Masetto (2012) vincula-se às competências do professor. De modo resumido, apresentaremos alguns de seus principais componentes:

- *o professor precisa ser competente em uma determinada área do conhecimento.* A noção de competência apresentada pelo autor está diretamente ligada ao domínio dos conhecimentos básicos, a atualização desses conhecimentos e da prática profissional, e a pesquisa como elemento que retroalimenta os conhecimentos do professor.
- *O professor precisa ter domínio da área pedagógica* – para o autor esse é o elemento mais “carente” dos docentes universitários, seja pela pouca importância atribuída por

eles mesmos e pelas próprias instituições universitárias a este componente, seja pela falta de oportunidade de contato com essa área. Tal competência envolve eixos dos processos de ensinar e aprender, concepção e gestão de currículo, relação professor-aluno e aluno-aluno, teoria e prática e domínio da tecnologia educacional a serviço das aprendizagens dos estudantes.

- A dimensão política do exercício da docência – o professor é antes de tudo um cidadão, situado num contexto histórico-político-social e que participa ativamente na construção da história de seu povo.

O estudo de Coelho (2012) investigou os processos de constituição da docência universitária diante das políticas públicas que fundamentam as diretrizes, as práticas e as estratégias de formação dos docentes nas Universidades Públicas. A partir dos resultados da pesquisa, a autora enfatiza a necessidade da ampliação de oportunidades para a formação de docentes universitários, afirmando que os mesmos continuam em desvantagem, nos programas de pós-graduação, em relação à formação de pesquisadores. Para esse autor, essas ações de formação docente contribuem para a efetivação do trabalho em equipe, práticas inovadoras e integração entre os níveis de graduação e de pós-graduação. Esses dados evidenciam o quanto a tríade pesquisa, ensino e extensão na Universidade não é tratada de modo equilibrado no contexto de atuação docente na Educação Superior, há sempre uma sobrevalorização da pesquisa, em detrimento do ensino.

No estudo de Coelho (2012) foi realizada, ainda uma categorização dos modelos de docência, desde a Reforma Universitária de 1968 até os dias atuais, afirmando que estes são determinados pelas políticas das universidades públicas. Categoriza a docência exercida pela ampla experiência profissional do docente, na qual o foco da docência era, exclusivamente, o ensino; segundo, a docência exercida por pessoas com pouca prática profissional, que se titulavam concomitantemente em que desenvolviam atividades de pesquisa e de ensino; E em terceiro, o exercício da docência por pessoas selecionadas segundo os critérios dos editais (atualmente com título de doutorado), em alguns casos sem experiência profissional e sem prática de ensino, privilegiando a esfera da pesquisa científica e suas publicações, em detrimento do ensino.

Interessante observar que em nenhum dos três modelos apresentados pela autora, anteriormente, aparece a aprendizagem como elemento indissociável da docência. A incompletude do termo ensino, confirma uma perspectiva de transmissão do conhecimento, já que desconsidera a dimensão da aprendizagem. Corroboramos com as ideias de Zabalza (2004) ao tratar dos dilemas relativos à separação entre ensino e aprendizagem, o autor ressalta que ao

considerar apenas a dimensão do ensino, o docente traz uma perspectiva incompleta de sua atuação. Para este autor, ensinar exige uma ação ampla que engloba as duas dimensões: o ensino e aprendizagem, considerando os contextos, a natureza dos saberes e as particularidades de quem aprende.

No que se refere ao modelo baseado apenas na experiência profissional, as contribuições de Leite e Ramos (2012, p. 52) parece-nos bastante pertinente: “é inaceitável a ideia de que se aprende a ensinar apenas com a prática, se esta não for refletida a partir de referências conceituais”, assim corre-se o risco da “docência constituir-se em uma mera repetição de procedimentos”.

Em se tratando da docência universitária com foco nos conhecimentos, o estudo de Novais (2014), apresentou quatro pilares que sustentam a ação do professor no contexto investigado: contexto institucional; base de conhecimentos; reflexão sobre a prática e dimensão pessoal. Tal pesquisa evidenciou que os conhecimentos para a docência são construídos e ampliados, predominantemente, por meio da experiência em sala de aula, e por reflexões estimuladas por atividades paralelas à docência. Na esfera do contexto institucional, evidenciou condições de trabalho e infraestrutura como fatores que favorecem e viabilizam a atuação profissional. E na dimensão pessoal, as questões afetivas na condução das atividades pedagógicas em ambiente com boa interação para a aprendizagem e trocas entre os pares no âmbito institucional.

Preocupa-nos a evidência de que a construção dos conhecimentos da docência, apresentada como um dos resultados do estudo, se dá predominantemente por meio da experiência em sala de aula, e por reflexões estimuladas por atividades paralelas à docência. Tal fato revela como desnecessário, ou em segundo plano, os processos formativos que tratam dos saberes docentes-didáticos-pedagógicos para atuação docente na Educação Superior, já que ao mencionar a base de conhecimentos o estudo tratou apenas do conhecimento específico a ser ensinado. Tais elementos têm relação direta com a profissionalidade docente, pois ao considerar a experiência em sala de aula como lócus privilegiado da construção de saberes da docência, reflete a caracterização da docência como ocupação, ou semiprofissão.

Como contraponto a esta concepção, destacamos o estudo de Albino (2014) que buscou analisar as representações sociais das disciplinas didático-pedagógicas na formação de licenciandos de diversos cursos de licenciaturas de um Instituto Federal de Educação. Os resultados identificaram a ideia de que é por meio dessas disciplinas que se pode alcançar o perfil do “bom profissional”, considerado pelos participantes do estudo, aquele que reúne

atributos e conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento da docência, envolvendo capacidades e características que demarcam o sentido da profissionalização.

É possível identificar que o estudo relacionado à temática da docência na perspectiva da formação didático-pedagógica tem forte vínculo com as questões da profissionalidade. A autora enfatiza que os resultados de sua pesquisa revelaram uma perspectiva positiva acerca da formação para a docência e uma necessidade de evidenciar características que se fazem necessárias para uma boa qualificação, postura e fazer desse profissional, estando as disciplinas didático-pedagógicas completamente imbricadas nessa constituição.

Tal resultado despertou em nós um grande interesse, já que a formação didático-pedagógica na universidade, seja de licenciandos, seja dos docentes universitários é motivo de amplo debate. A este respeito Ramos (2010, p.69) ao discutir o conhecimento pedagógico-didático e sua relação com a profissionalidade docente universitária menciona que a Universidade como *locus*, “por excelência, de formalização dos saberes formais, ratifica uma condição não profissional da docência universitária, ao exigir para o seu exercício apenas saberes formais das profissões que são objetos de formação”.

A autora cita ainda que ao negar os saberes didático-pedagógicos a Universidade coloca a docência numa condição de ofício sem saberes próprios, confirmando a crítica à visão de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar, com a de que o investigador também é um professor”. Desse modo, o estudo de Albino (2014) revelou possíveis mudanças na compreensão de licenciandos sobre os sentidos da docência que evidenciaram representações para além da ação de ensinar um saber específico de cada área.

Numa perspectiva semelhante, o estudo de Sales (2012) buscou compreender a docência no Ensino Superior nas representações sociais de estudantes em cursos de licenciatura. Os resultados evidenciaram a representação da docência como profissão que requer conhecimentos e competências específicas, constituída como atividade que enseja responsabilidade e relevância social. Os dados encontrados por Sales, assim como as evidências do estudo de Albino (2014) são sinalizadores de uma compreensão ampla de docência que rompe com as tendências mais tradicionais de ensino, predominantes na cultura universitária que associavam diretamente a docência à vocação, seja aqueles que consideravam apenas o saber específico e experiência prática como a base dos conhecimentos para a docência universitária.

Rocha (2014) investigou a docência na universidade e as influências atribuídas a “Professores Referência” a partir da formação, analisando a construção da identidade profissional e profissionalidade docente. Segundo o estudo, o professor referência é aquele professor que fez a diferença durante a trajetória formativa do futuro professor, não

necessariamente “um bom professor” ou “um professor ideal”. A pesquisa teve como campo empírico cinco cursos de licenciatura e revelou um conceito de professor referência como aquele que valoriza o estudante em suas dimensões afetiva, social e intelectual. O estudo destacou como elementos constitutivos deste professor: o amor pela profissão, a percepção dos estudantes como seres humanos. O professor é quem escuta, orienta, aconselha, mas também exige, produz e incentiva a produção do conhecimento e desafia os estudantes a construir sua autonomia intelectual.

Rocha (2014) apontou ainda em seu estudo que os professores aprendem a ensinar observando outros professores, experimentando, aplicando modelos de ex-professores, considerando suas experiências quando aluno, e no próprio exercício da docência. Os participantes em sua maioria também reconheceram lacunas em sua formação: a relação do objeto com o ensino e aprendizagem; a importância da didática; a falta da formação específica e o olhar da proximidade com a Educação Básica. Neste último, os participantes referem-se à necessidade de, além de dominar o conteúdo específico, saber como os estudantes aprendem as estratégias para trabalhar com esses conteúdos na Educação Básica.

Outro estudo que traz elementos para a discussão, Silva (2015), buscou compreender as representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de cursos de graduação de Instituições pública e privada, no sentido de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente. Os resultados apontaram para representações constituídas, sobretudo, por elementos funcionais, profissionais e normativos, articulados às funções cognitiva, sociocultural e ética do exercício profissional. O núcleo central dessas representações sociais, segundo a pesquisa, é constituído pelos elementos: conhecimento, compromisso, responsabilidade, dedicação, formação e ensino. Os termos compromisso e responsabilidade, são caracterizados como elementos normativos, tanto na instituição privada, quanto na pública.

Quanto aos sentimentos de identidade, o estudo apontou para a positividade da estima de si e do trabalho desenvolvido pelo professor como sujeito responsável, comprometido com a formação profissional dos estudantes, com foco na aprendizagem discente. O estudo demonstrou ainda que há, por parte dos docentes, um reconhecimento do ensino e da pesquisa como elementos básicos da profissionalidade. O estudo foi realizado apenas no contexto presencial e os resultados apresentam aproximações com o nosso estudo piloto, realizado com professores e tutores de Cursos de Licenciatura a distância, que revelaram como aspectos predominantes das representações da docência universitária, o ensino e a pesquisa.

Prosseguiremos na discussão sobre a docência universitária refletindo acerca do contexto específico da educação a distância, explorando no tópico a seguir os elementos encontrados na literatura, bem como os termos próprios da área, oriundos do avanço das tecnologias digitais e da expansão da EAD.

### **3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, FUNDAMENTOS E O PANORAMA DE SUA EXPANSÃO NO BRASIL.**

A escolha da EAD como um dos campos de nosso estudo, demandou um levantamento detalhado de seus conceitos, seus aspectos históricos e fundamentos. Assim, apresentamos o presente capítulo, como resultado do primeiro estudo desta tese que consistiu no levantamento e sistematização dos conceitos de EAD, seus fundamentos, aspectos históricos e situação no Brasil. Assim, faremos um breve passeio pelos conceitos da Educação a Distância, transitando dos elementos ligados à sua origem até o contexto atual. Além disso, este capítulo apresenta também aspectos legais, diretrizes e referenciais da regulamentação da Educação a Distância no Brasil.

Quando pensamos em educação a distância nos dias atuais logo nos vem à mente a projeção de imagens como computadores, tablets e outros equipamentos tecnológicos conectados à internet. Tal visão de EAD é a predominante na atualidade para a maioria das pessoas, entretanto, sabe-se que o termo Educação a Distância é amplo e demarcado historicamente por diferentes concepções e práticas que não apenas as encontradas hoje. Moore e Kearsley (2013) apresentam cinco gerações da educação a distância, ilustradas na figura a seguir. Tal estruturação nos permite visualizar a evolução da modalidade nos aspectos referentes aos artefatos utilizados como meio para o ensino e a aprendizagem.

Figura 2 - Gerações da Educação a Distância



Fonte: MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 334

Como bem ilustra a figura 2 cada uma das gerações é caracterizada pela tecnologia dominante na modalidade. A primeira geração contava com os serviços postais do correio, tendo como meio de comunicação, o texto, que era entregue a quem desejasse estudar em casa, ou no trabalho. Os cursos por correspondência não possuíam valor reconhecido socialmente. A visão dos precursores da EAD era usar a tecnologia em benefício daqueles que, de outro modo não teriam “instrução”. Sim, a perspectiva da EAD, nessa geração era extremamente instrucional, tanto que o termo usado era “ensino por correspondência”. Outro dado interessante é que o grande público da EAD eram as mulheres que, segundo Moore; Kearsley (2013) desempenharam um papel fundamental na história da EAD, pois os cursos por correspondência poderiam ofertar a elas a possibilidade de estudar sem sair de casa. Numa sociedade extremamente machista, cuja mulher tinha outras atribuições prioritárias, estudar sem sair de casa, era um grande feito, quem sabe uma oportunidade concedida. Posteriormente a EAD por correspondência também foi alternativa para a formação de membros das forças armadas (MOORE; KEARSLEY, 2013)

Sem retirar o mérito de experiências pioneiras através dos cursos por correspondência, enquanto primeira geração da Educação a Distância, reflete-se que desde a sua origem a EAD destinou-se a públicos específicos, que de algum modo estavam à margem da sociedade. O desprestígio da modalidade encontra aí a sua gênese, e não é à toa que a EAD carrega até hoje essa ideia de “compensação” e de prática paliativa para possibilitar acesso à educação.

Ao se falar em EAD de modo amplo, uma variedade de termos, antigos e atuais, se mesclam e são utilizadas para se referir a essa modalidade educacional. O quadro 6, a seguir, apresenta um resgate dos termos ligados à EAD, sistematizando a variedade de terminologias associadas à modalidade com suas demarcações nos períodos históricas.

Quadro 6 - Variação da Terminologia da EAD

Terminologia mais usual	Período aproximado de domínio
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as três primeiras décadas do século XX
Ensino a distância; educação a distância; educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 e 1940
Teleducação (rádio e televisão em <i>broadcasting</i> )	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960 (ICDE e Open University, Reino Unido)
Aprendizagem a distância; aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
E-learning; aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX e primeira década do século XXI

Fonte: FORMIGA, 2009.

Observa-se que em todas as terminologias são apresentados aspectos como flexibilidade, uso de diversas tecnologias, desde o papel até rádios, televisores e computadores. Em todos os períodos de domínio de cada uma das terminologias o termo “a distância” aparece como a separação física entre quem ensina e quem aprende. Moore e Kearsley (2013) afirmam que a ideia essencial da EAD é que professores e estudantes não compartilham o mesmo espaço físico, e por estarem em lugares diferentes, a sua interação depende de tecnologias da comunicação. Para os referidos autores a EAD tem uma natureza multidimensional e pressupõe diferenças em relação à educação presencial, tanto para os professores, quanto para os estudantes. Desse modo, definem a EAD como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p.2).

Na atualidade, a comunicação entre professor e estudante na EAD tem como meio principal de interação os ambientes virtuais de aprendizagem, através do uso dos mais diversos recursos disponíveis. O termo “virtual” surge a partir de 1990 com o advento da internet que trouxe consigo a cultura da virtualidade e a criação de interfaces, que na perspectiva de Levy (1999) são todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário. Tal surgimento possibilitou na EAD a convergência de uma série de novos artefatos tecnológicos favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem. O trinômio professor-tecnologia-estudante na EAD é a base para compreensão de sua essência, já que em todos os períodos da história da EAD, a relação entre professor e estudante é permeada pelo uso de diferentes artefatos tecnológicos.

Encontramos na legislação brasileira, a Educação a distância definida como uma

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Tal definição é encontrada no Decreto 9057/2017, artigo 1º, que complementou o Decreto 5622 de 2005, que em sua extensão composta de 37 artigos já apresentava evolução em relação ao que mencionaram legislações anteriores que tratam da EAD. Os referidos decretos estabelecem expressamente os níveis de educação em que a EAD pode ser ofertada, incluindo programas de mestrado e doutorado, além de não vincular a EAD a autoaprendizagem, diferenciando-a da modalidade presencial pelo uso dos instrumentos metodológicos e considerando as variações de tempo e espaço em que essa modalidade pode acontecer.

Há ainda na discussão atual sobre a terminologia da EAD alguns outros termos comumente usados, como “e-learning”, b-learning, m-learning, aprendizagem colaborativa e “Educação *Online*”. Estes termos trazem uma perspectiva relacionada ao ensino e aprendizagem por meios eletrônicos com uso de internet (e-learning), uso de dispositivos móveis/móveis (m-learning) e/ou os modelos híbridos (b-learning) que mesclam a educação presencial e online.

O b-learning também conhecido como aprendizado combinado é muito utilizado no âmbito da educação superior. Normalmente envolve uma série de momentos presenciais que são complementados com materiais disponibilizados via web ou propostas de situações de aprendizagem e realização de atividades *online* que permitem ao professor ampliar os espaços e tempos de aprendizagem. A figura 3, a seguir, sistematiza a definição dos termos *e-learning*, *b-learning* e *m-learning*.

Figura 3 – Educação a Distância



Fonte: OLIVEIRA (2011)

Convém esclarecer aqui que é comum encontrarmos na literatura sobre EAD os termos “Educação a Distância” e “Ensino a Distância”, muitas vezes compreendido “equivocadamente” como sinônimos. Epistemologicamente os termos têm uma diferença essencial. Recorremos a Moore e Kearsley (2013) para fundamentar nossa opção conceitual pois

a expressão “ensino a distância” parece descrever o que acontece do lado do aluno para interagir com um professor a distância, mas é preciso ficar atento porque essa expressão é usada com frequência mesmo quando o assunto é sobre o ensino e sobre a aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 2)

Desse modo, optamos em usar, neste estudo, o termo “Educação a Distância”, considerando que o mesmo engloba os aspectos do ensino e da aprendizagem. Apenas usaremos o termo “ensino” quando citarmos na íntegra autores ou documentos nos quais esse seja o termo adotado pelos autores para se referir a EAD. A EAD é, assim por definição, uma modalidade educacional na qual os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem com estudantes e professores, separados física - geográfica e/ou temporalmente, mas conectados por meio dos mais variados artefatos tecnológicos. Tal distanciamento exige um processo de comunicação efetivo que promova o ensino e a aprendizagem através do conjunto de recursos tecnológicos disponíveis, ultrapassando a simples comunicação oral presencial. Esse é um dos grandes desafios das práticas educativas da modalidade, pois embora o discurso que vigora na atualidade

seja permeado de termos relacionados à inovação, em muitas situações o que ocorre nos cursos a distância é a transposição de práticas conservadoras, baseadas no instrucionismo e camufladas pelo disfarce do uso das tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, há ainda alguns outros termos que são comumente usados quando se trata de discutir a Educação a Distância. A maioria deles é usada para enaltecê-la em relação à educação presencial, já que no Brasil, embora seja uma modalidade legalmente reconhecida, ainda goza de um grande desprestígio por parte da população, e da comunidade acadêmica, gerando polêmicas e debates acirrados.

Destacamos aqui os termos: aprendizagem colaborativa, interação e interatividade como expressões bastante utilizadas e encontradas na literatura sobre a EAD. No que diz respeito à aprendizagem colaborativa Teles (2009, p.72) defende que

ainda que na literatura sobre aprendizagem virtual seja usada a terminologia e os conceitos de aprendizagem colaborativa, é importante ressaltar que a sala de aula on-line não é colaborativa por natureza. Os ambientes colaborativos on-line que tiveram sucesso são gerenciados pelo professor, mas os estudantes têm uma participação bastante ativa, independentemente da usabilidade da tecnologia.

Concordamos com o autor, quando pondera acerca de certos discursos que designam a EAD como uma modalidade essencialmente colaborativa. Sabe-se que a variedade de modelos existentes na oferta de cursos à distância quanto às plataformas disponibilizadas, aos materiais, às metodologias adotadas, e aos perfis de seus docentes e discentes é enorme e, portanto, não se pode afirmar que esse é *per se*, um conceito inerente a EAD.

Quanto à interação e a interatividade, como termos ligados a EAD, Mattar (2012) defende que embora sejam termos aparentemente simples envolvem conceitos complexos quando se trata de abordá-los no âmbito da educação à distância. Recorremos à origem dos termos, como bem nos coloca o referido autor, para compreender seus usos na atualidade. Começamos pela palavra interatividade, muito usada atualmente no âmbito do uso das tecnologias digitais, mas que teve seu surgimento nas décadas de 1960 e de 1970, não sendo, portanto, um conceito de domínio amplo que não se restringe a EAD, embora nela encontre fortemente seu uso.

O termo interação<sup>3</sup> tem sua origem bem mais longínqua e remota à origem das teorias interacionistas no campo da psicologia na área do desenvolvimento humano e teorias da aprendizagem. No campo da psicologia do desenvolvimento, o termo interação é bastante

---

<sup>3</sup> No sentido em que a utilizamos hoje, a palavra não existia ainda no latim, mas *interaction* aparece também como um neologismo em 1832, no Oxford english dictionary, e em francês, em 1867 (MATTAR, 2012, p.24)

utilizado e ocupa um lugar central nas teorias interacionistas, sendo usado nas abordagens teóricas para tratar dos processos de desenvolvimento psicológico em geral e em particular do desenvolvimento sociocognitivo na construção do conhecimento em seus aspectos biológicos e sociais.

Para Piaget (1996) o sujeito constrói o seu aprendizado em diferentes estágios a partir da interação com o objeto do conhecimento, num plano intersubjetivo através dos processos de assimilação e acomodação. Vigotski (1991) vai adiante enfatizando as interações sociais e os processos de mediação como fatores que conduzem à aprendizagem. O autor defende ainda a relação do homem com o mundo como uma relação mediada pela cultura, buscando entender a relação do pensamento com a linguagem e suas implicações no processo de desenvolvimento intelectual. Para Vigotski (1991), há uma atuação do sujeito sobre a realidade que implica numa interação que permite a construção do conhecimento a partir das relações intra e interpessoais. Para ele, é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que o sujeito internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais.

Embora o termo interação seja usado em vários âmbitos e o termo interatividade sejam comumente usados no contexto atual, essas duas palavras com demarcações de origem tão distanciadas, na atualidade são usadas como sinônimos, inclusive por muitos autores. Mattar (2012) destaca ainda como outro agravante o uso banalizado da palavra que na publicidade e no marketing são usados para ressaltar as potencialidades das tecnologias.

Para Moore (1989); Primo (2007); Mattar (2012) a interação em EAD envolve as relações entre os alunos, professores e conteúdos, podendo ocorrer de modo síncrono e assíncrono. As interações podem ser organizadas em diferentes tipos: aluno/professor, aluno/conteúdo, aluno/aluno e aluno/interface. Além destas, são destacadas ainda: a *interação vicária* na qual o aluno observa silenciosamente as discussões e debates, sem deles participar ativamente; e *autointeração* que envolve reflexões do aluno consigo mesmo na sua trajetória de aprendizagem.

Buscamos assim nas definições apresentadas sistematizar alguns dos conceitos e ideias relativas à EAD que servem para um melhor entendimento para compreensão do presente estudo. Situados nas definições relativas a EAD, adentraremos a seguir no campo específico da educação superior a distância, retomando aspectos de sua trajetória e seus tensionamentos atuais.

Para discutirmos as problemáticas da EAD na educação superior brasileira é importante retomar aspectos históricos que remetem à criação dos primeiros cursos de formação superior nessa modalidade no contexto internacional. A experiência inglesa, assim como a dos outros

países que posteriormente adotaram a EAD no ensino superior, serviram de base para a proposta de criação da Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com Azevedo (2014) foi através da criação da Universidade do Ar, na Inglaterra, no dia 8 de setembro de 1963, que teve início a história da educação superior a distância no mundo. Posteriormente, a Universidade do Ar teve seu nome modificado para Open University (UKOU). Inicialmente a implementação desse sistema de ensino a distância não foi bem aceita por diversas instâncias sociais: Ministério da Educação e Ciência, imprensa e Universidades inglesas, porém, contrariando a resistência foi criado um comitê de planejamento que deu continuidade à proposta, e a partir daí a Educação a Distância no Ensino Superior foi difundida e existe hoje na Inglaterra e em várias partes do mundo.

Para Nunes (2009, p. 12), a EAD das últimas décadas é uma importante inovação para os sistemas de ensino. Ao tratar da origem do que ele chama de nova geração da EAD, o autor destaca que

Primeiros modelos dessa nova geração se desenvolveram simultaneamente em muitos lugares, mas de forma muito exitosa na Inglaterra, na década de 1970, por isso essa iniciativa passou a ser referência mundial. Mais de dois milhões de pessoas até hoje já estudaram na Open University, sendo que atualmente estão matriculados cerca de 160 mil alunos regulares, com 40 mil alunos em cursos de pós-graduação, e 60 mil em cursos extracurriculares.

No quesito qualidade, Azevedo (2014) destaca que os exames prestados para ingresso na pós-graduação inglesa pelos estudantes dos cursos superiores da Open University, servem de termômetro e indicam que oitenta e cinco por cento dos estudantes tem desempenho considerado de qualidade para o país. Na realidade brasileira os resultados e a qualidade da formação superior em EAD ainda geram muitas controvérsias, críticas, pontos e contrapontos, que mais a frente iremos discutir.

Além da Inglaterra destacam-se ainda instituições de outros países do mundo que ofertam cursos superiores a distância, conforme apresentado no quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - A Educação Superior a Distância no mundo

<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO MUNDO</b>
<p>Alemanha – FernUniversität.            Índia - Indira Gandhi National Open University.            Costa Rica - Universidade Estatal a Distância.            Venezuela – Universidade Aberta.            Espanha – Universidade Nacional de Educação a Distância            Colômbia – Sistema de Educação a Distância            Canadá – Universidade de Athabasca            China – Universidade para Todos os Homens e as demais 28 Universidade Locais por televisão na China Popular            Cuba – Universidade de Havana            Estados Unidos – Pennsylvânia State University – Stanford University – University of Utah – Ohio University, entre outras.            Portugal – Universidade Aberta de Portugal</p>

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Desde a sua criação, os defensores da EAD destacam como aspectos favoráveis à sua implementação, o acesso pela população de locais distantes à educação e o baixo custo financeiro para implementação e manutenção de cursos. Azevedo (2014) ratifica esse pensamento destacando que as principais vantagens da EAD são: a possibilidade de atingir grandes contingentes populacionais, independente da localização geográfica dos indivíduos; o custo financeiro menor, por estudante, para os sistemas de ensino em relação à educação superior presencial; e a viabilização do desenvolvimento rural e qualificação da população dessas áreas, para as quais o acesso às universidades presenciais é uma realidade distante.

Embora esses aspectos demonstrem em parte a realidade da EAD no mundo, sabe-se que, no caso do Brasil, com a ampliação do acesso à educação superior presencial, houve em certo período histórico, a interiorização das universidades públicas em vários locais do Brasil e a criação de muitas e diversas instituições privadas, inclusive nesses lugares de difícil acesso, o que certo modo desqualifica esse pensamento. Atualmente há um grande contingente de instituições privadas que ofertam cursos EAD nos grandes centros urbanos.

Alves (2009) destaca que a história da EAD no Brasil é demarcada por períodos de altos e baixos que oscilam entre as experiências exitosas e os momentos de estagnação, gerados pela falta de políticas públicas para a modalidade. Tais aspectos consideram a EAD de um modo geral, envolvendo educação formal e não formal, nos diversos níveis de ensino. Entretanto, neste estudo serão analisados os demarcadores da EAD brasileira relativos à educação superior.

Segundo Alves (2009) a implantação da Open University teve repercussão mundial e influenciou consideravelmente o Brasil que submeteu em 1972 uma primeira proposta de educação superior a distância, mas não objetivava em si a criação de uma Universidade Aberta, e sim vislumbrava a ideia de livre frequência em cursos de nível universitário. Tal proposição foi arquivada com a justificativa de que não havia amadurecimento suficiente para julgá-la.

No ano de 1974 é que surge, de fato, a proposta de criação da universidade aberta, através do projeto de Lei nº 1.878, compreendida, segundo Alves (2009, p. 122) como “instituição de nível superior, cujo ensino seja ministrado através de processos de comunicação a distância”. De início o projeto foi bem aceito, mas estagnou na instância do Conselho Federal de Educação e foi arquivado. Outras tentativas posteriores foram realizadas sem sucesso (ALVES, 2009).

Décadas se passaram até que em 2006, o decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, constitui-se em um marco na legislação em EAD ao dispor sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, considerado no decreto um “sistema nacional de Educação Superior à distância”, amplo e abrangente, fruto de uma parceria entre as instituições públicas e outras instâncias municipais e estaduais para criação dos pólos de apoio presencial. Tal iniciativa foi direcionada, prioritariamente, para a formação de professores, mas também teve como intuito ampliar o acesso à educação pública superior no País, estabelecendo amplo sistema nacional de educação superior a distância.

Em meados do ano de 2008 a UAB passou a funcionar, nos moldes de um consórcio de instituições de ensino superior. Segundo Alves (2009) a proposta da UAB em muito se distanciou dos princípios norteadores da Open University.

No ano de sua implementação, a UAB contava com 175 instituições credenciadas para oferta de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu. (ALVES, 2009). Atualmente, a UAB conta com instituições em todas as regiões do país, sendo considerada um instrumento de universalização do acesso à Educação Superior, como alternativa para minimizar a concentração da oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. A figura 4 a seguir, apresenta a distribuição nacional, por localidade, das instituições consorciadas ao sistema UAB. Em algumas regiões o número de instituições é pequeno, enquanto nas regiões nordeste, sul e sudeste há uma grande concentração de instituições.

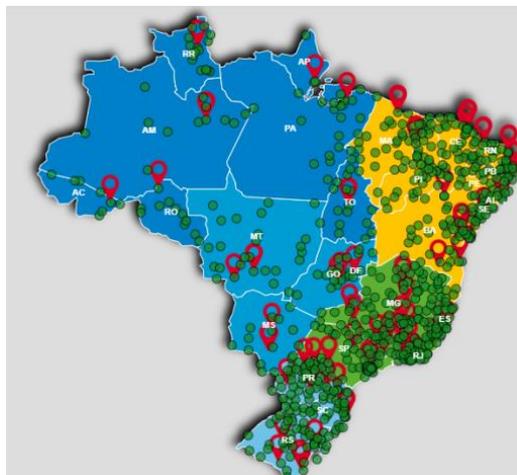
Figura 4 - Presença da UAB no Brasil



Fonte: BRASIL, 2018.

Atualmente a Universidade Aberta do Brasil possui 555 pólos ao total nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal. Destes pólos, 288 são da primeira etapa (todos em atividade) e 267 da segunda fase (em implantação). A figura 5 apresenta a distribuição dos pólos por região e estado.

Figura 5 - Polos da UAB no Brasil



Fonte: BRASIL, 2018.

Na **Região Norte** são 85 pólos distribuídos entre os estados do Acre (8), Amazonas (7), Amapá (3), Pará (33), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (12). Na **Região Nordeste** são 176 pólos: Alagoas (5), Bahia (44), Ceará (29), Paraíba (17), Pernambuco (10), Piauí (26), Rio Grande do Norte (11), Sergipe (12) e Maranhão (22). No **Centro-Oeste** são 45 pólos: Distrito Federal (2), Goiás (21), Mato Grosso do Sul (8) e Mato Grosso (14). Na **Região Sul** - 97 pólos:

Paraná (37), Santa Catarina (17) e Rio Grande do Sul (430). E na **Região Sudeste** - 152 pólos: São Paulo (36), Rio de Janeiro (31), Espírito Santo (27) e Minas Gerais (58).

A região com maior número de pólos é o Nordeste, distribuídos entre dez estados. E em seguida está a região sudeste, com seus pólos distribuídos em quatro estados. Na proposta de implementação tem-se que a meta principal do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, pois as vagas ofertadas são voltadas, prioritariamente, para a formação inicial de professores da Educação Básica. (BRASIL, 2010).

A expansão da Educação Superior a Distância no Brasil, como já mencionado anteriormente é um fenômeno que merece ser estudado, os dados apresentados no Censo da Educação Superior, edição 2017, mostram um crescimento significativo na oferta de vagas, sobretudo, nas instituições privadas. Os cursos ofertados concentram-se em licenciaturas e cursos de formação de tecnólogos, destinam-se em sua maioria às classes menos favorecidas, sob a promessa de formação de qualidade, a baixo custo e com as “facilidades tecnológicas”.

Um estudo realizado por Giolo (2018) apresenta a trajetória da expansão da Educação Superior à distância no Brasil e ratifica o domínio do capital privado nos cursos superiores nesta modalidade em todo território nacional, atingindo 90% (noventa por cento) das matrículas na EAD. Tal dado evidencia, para o autor que embora na legislação a EAD seja definida como modalidade ofertada em todos os níveis de ensino, ela tem se estruturado, prioritariamente, na Educação Superior, compondo um grande mercado educacional privado.

O mercado educacional criado, em poucos anos, pela EaD no Brasil vem crescendo gradativamente, apesar de a oferta não ter qualquer correspondência efetiva com a demanda. De qualquer forma, quase um milhão e meio de matrículas (BRASIL, 2017) é um quantitativo nada desprezível. A concentração das matrículas nos cursos de licenciatura, cursos tecnológicos, administração e serviço social mostram a intenção que sempre regeu a expansão da EaD: atingir as classes populares em cursos da área de humanidades.

Em suas reflexões Giolo (2018) destaca que agora mais do que nunca o sistema educacional brasileiro está consolidando a sua partição conservadora, na qual a formação aligeirada de menor qualidade é destinada aos pobres. E nesse contexto a precarização da formação dos professores carrega uma grande parcela deste novo nicho econômico. Outro grande problema apresentado por Giolo (2018) ao discutir a expansão vertiginosa da Educação Superior a distância é que, ao contrário do que se prega, a EAD não é complementar à educação presencial, mas sim, sua grande concorrente. O autor destaca que uma grande parte dos polos de EAD situam-se muito próximos às salas presenciais e destaca que muitas das IES estão

fechando a oferta de seus cursos presenciais para, gradativamente, expandir sua oferta de formação a distância.

Outro agravante nessa conjuntura é que

no que tange à educação a distância, a crise econômica e, principalmente, as medidas tomadas no âmbito do Golpe Parlamentar, como a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, vão reduzir drasticamente as possibilidades da EaD pública. A educação a distância inverterá completamente perspectiva inicial, quando toda a oferta era pública: passará a ser quase que exclusivamente privada (GIOLO, 2018, p.93).

Desse modo, discutiremos a seguir as especificidades dos papéis docentes na EAD, considerando documentos oficiais, diretrizes para a modalidade, a legislação em vigor para EAD e os estudos atuais sobre o tema.

### **3.1. Educação Superior a distância e os papéis docentes**

Outra discussão que merece especial destaque na EAD é a definição dos papéis do professor nos processos de ensino e de aprendizagem. Diferentemente da educação presencial, a EAD apresenta diferentes atores no exercício das funções docentes.

O professor e o tutor são as figuras envolvidas na docência nos cursos a distância, e seus papéis ora se confundem, ora se separam. Nas definições legais da EAD, por exemplo, o tutor não é “a priori” enquadrado na categoria de docente, embora exerça essas funções. A este respeito Mattar (2012) ressalta que o problema começa na escolha do próprio termo. Tutor em linguagem jurídica é a figura que exerce tutela, protegendo alguém mais frágil, incapaz de tomar decisões por si só. Para o autor, essa não é, certamente, nem deve ser a função que o tutor desenvolve na EAD.

Para além das reflexões trazidas por Mattar, consideramos que o termo tutor é carregado de uma visão conservadora, na qual o indivíduo que aprende é passivo, despreparado e incapaz de tomar decisões e de participar do processo que envolve sua aprendizagem, o que é um contrassenso em relação aos discursos que tratam da EAD como uma modalidade inovadora.

Deste modo, é clara a inadequação do termo “tutor” para ser referir aquele que exerce funções docentes nos ambientes de aprendizagem *online*. Embora não enquadrado como professor nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, os documentos que tratam da formação exigida para atuação na modalidade indicam para esta função a experiência mínima de um ano no magistério e formação em nível de pós-graduação ou vinculação a um programa de pós-graduação. Dentre as funções exercidas pelo tutor, de acordo com o modelo de cursos da Universidade Aberta do Brasil estão:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p.21).

Fica claro na definição das atribuições do tutor, estabelecidas pelo documento que o mesmo exerce, efetivo trabalho docente, pois realiza a mediação nos ambientes virtuais nos aspectos da relação do estudante com as interfaces e seus conteúdos; no acompanhamento sistemático do percurso dos discentes na realização das atividades propostas; e na comunicação permanente com o estudante, tirando dúvidas, dando feedback e avaliando seu desempenho no AVA.

Mattar (2012) destaca ainda que o tutor exerce papéis administrativos, organizacionais, sociais, pedagógicos e tecnológicos. Em suas funções administrativas e organizacionais o tutor acompanha os acessos dos estudantes ao ambiente, coordena o tempo para realização das atividades e acesso aos materiais disponíveis. No aspecto social é o tutor quem mantém contato inicial e contínuo com os estudantes no AVA, lidando com os mais variados perfis de estudantes, enviando mensagens de estímulo, encorajando os estudantes à participação e dando feedback a este respeito. No aspecto pedagógico, o tutor propõe discussões, incentiva a reflexão crítica e a pesquisa, faz perguntas, estimula e coordena discussões que favorecem a construção do conhecimento. O papel tecnológico do tutor, por sua vez, envolve o apoio aos estudantes na orientação sobre os usos dos materiais midiáticos disponíveis para a aprendizagem.

E qual seria então o papel do professor na EAD? No modelo UAB o professor é quem define os conteúdos, faz o planejamento, estabelece os objetivos de aprendizagem, seleciona materiais, define atividades que serão realizadas e prepara as salas de aulas virtuais. É ele também quem constrói os instrumentos avaliativos presenciais e os corrige após a realização dos estudantes. Os referenciais de qualidade para Educação Superior à Distância enfatizam que o trabalho do professor em programas a distância se expande, o que requer uma alta qualificação. O documento destaca como atribuições do professor:

- a) Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) Selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;

- d) Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) Elaborar o material didático para programas a distância;
- f) Realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) Avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância BRASIL, 2007 p. 20).

Sabe-se que o modelo de atuação do professor e do tutor da UAB não são os únicos existentes, portanto, variando os contextos serão encontrados outros modelos de atuação, nos quais os tutores são ao mesmo tempo professores acumulando as funções que na UAB são desenvolvidas separadamente. Em outras, encontram-se o professor como o profissional quem elabora todo planejamento do curso e o tutor, como quem executa o plano estabelecido. Há ainda o professor conteudista que é quem produz material didático para uso nos cursos.

O grande desafio da EAD na Educação Superior é a congruência das ações e decisões entre esses profissionais e os sistemas de educação na promoção de uma formação de qualidade. Na prática a atuação docente na EAD se configura como “complemento”, seja pela experiência adquirida, seja pela “renda extra” de quem opta por ingressar na docência em cursos a distância. O trabalho dos profissionais (professor e tutor) é realizado em acúmulo com outras funções, seja na própria EAD, seja em outras modalidades educacionais. A remuneração e as formas de ingresso para a atuação docente distanciam-se daquelas requeridas para a docência na Educação Superior presencial, ratificando o tratamento diferenciado, para não dizer precarizado, dado pelas pelos sistemas de educação à modalidade. Todo esse cenário desqualifica cada vez mais a EAD, enquanto modalidade educacional vigente que prega inovação e almeja bons resultados.

A não existência de políticas públicas de trabalho e remuneração para os profissionais da EAD, desfavorece, o exercício das funções docentes na modalidade, e repercute consideravelmente na qualidade de seus resultados. No atual modelo de EAD vigente nas instituições públicas, as condições de trabalho são precárias e marginalizadas, o que causa ainda mais o desprestígio da modalidade. Embora nomeada como Universidade e vinculada às instituições públicas de renome no país, a UAB não conseguiu ainda gozar de um bom status na Educação Superior.

Dentre as problemáticas relativas à Educação Superior a Distância, a atuação docente encontra-se no centro do debate, seja pelos modelos implementados, seja pelos desafios a serem enfrentados. Na sessão a seguir, faremos um debate sobre os pontos e contrapontos da Docência Universitária na EAD.

### **3.2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PONTOS E CONTRAPONTO**

Precisamos de um novo ambiente educativo. Já não se trata de dar aulas atrás de aulas, ainda que uma boa lição magistral, enquanto momento de síntese, constitua uma experiência insubstituível. Os nossos estudantes devem ser colocados num ambiente de estudo, de pesquisa, de trabalho conjunto. É esta a matriz de uma educação superior (NÓVOA, 2018, p.20)

Ao discutir sobre os rumos da Educação Superior no contexto contemporâneo, Nóvoa (2018) ressalta a necessidade de mudanças nas formas de conceber e realizar a docência, o que implica diretamente em mudanças no papel do professor. Tal perspectiva contraria muitos discursos equivocados que associam o avanço tecnológico e a expansão da educação na modalidade a distância à diminuição da importância do papel do professor. Nunca se fez tão necessária a existência do professor, como agora. O que se coloca em questão com o avanço tecnológico é que o papel do professor é ressignificado, ultrapassando a concepção tradicional do ensino, baseado no domínio do saber, conforme apontado por Roldão (2007). Assim,

O entendimento de ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos (ROLDÃO, 2007, p. 95)

Almeida e Pimenta (2014) amparam as reflexões sobre os questionamentos da docência na atualidade, ao considerar que

As novas demandas sociais, postas para a formação de futuros profissionais, trazem como decorrência a necessidade de se processar profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo. Considerando que os enfoques didáticos clássicos, centrados na aula e na atuação do professor, vêm cedendo espaço a modos de ensino centrados em atividades a serem exercidas pelos estudantes de maneira autônoma, configurar novos modos de planejar e executar o processo de ensino-aprendizagem constitui uma demanda central da formação nesse novo contexto (ALMEIDA; PIMENTA 2014, p.14).

A Docência na EAD tem como base de conhecimentos a docência presencial, já que em ambos os contextos ela compreende o ensinar e o aprender, entretanto, na EAD, diferentemente da educação presencial, a docência na EAD é partilhada com um conjunto de sujeitos, levando

à uma constituição/configuração muito específica, que não corresponde ao formato presencial, ao qual muitos professores estão ligados.

Autores como Mill, Oliveira e Ribeiro (2010) afirmam a existência do termo polidocência na EAD, definindo sua constituição pela interação da equipe profissional que desenvolve atividades docentes na modalidade. Para os referidos autores estes sujeitos mobilizam os saberes da docência referentes às suas diversas dimensões: os conhecimentos específicos de cada área; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente “tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes” (2010, p. 16).

A questão que se coloca, a partir de tais pressupostos, é a de historicamente, e agora mais do que nunca, as funções docentes na educação a distância têm sido desarticuladas e fragmentadas, compondo-se de várias outras funções que englobam desde o planejamento, a produção de conteúdo, a organização dos ambientes, à distribuição de materiais didáticos, até a avaliação do desempenho dos estudantes. A totalidade do processo educativo é desvirtuada, reduzindo o trabalho docente à operacionalização de etapas pré-definidas. Sem a noção da totalidade, a docência na EAD constitui-se numa lógica mecânica, no que cada sujeito responde apenas pela parte que lhe compete, perdendo a noção da integralidade do processo educativo.

O estudo realizado por Araújo (2014) investigou a docência online a partir de três vertentes complementares: as políticas públicas educacionais brasileiras em confluência com a economia internacional e a evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC); as tendências à industrialização que se articulam em suas dimensões política e pedagógica e as ações pedagógicas nas práticas docentes online. O estudo objetivou caracterizar e analisar os elementos que se configuram como constitutivos do trabalho pedagógico na EAD com recurso à mediação de tecnologias digitais.

Os dados da pesquisa revelaram aproximações nos elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online, afirmando que os mesmos não se distinguem daqueles que caracterizam a docência presencial. Segundo a autora, isso pode ser explicado pelo fato de ambas as modalidades apresentarem exigências comuns de natureza pedagógica e didática, sobretudo, quanto ao caráter de mediação e interação nos processos de ensino e de aprendizagem. A autora afirma ainda que recaem sobre a educação *online* problemas, dificuldades e limitações, semelhantes às aquelas que se encontra na educação presencial, sobretudo, no que se refere à formação teórica do professor e à interferência de questões históricas e socioculturais no processo de aprendizagem dos alunos.

É destacado ainda no referido estudo que na educação *online* a fragmentação do trabalho docente se torna mais acentuada, e a ausência de referência teórica pedagógica para fundamentação do trabalho do professor é um outro fator condicionante.

O estudo de Oliveira (2014) investigou o tutor em cursos de pedagogia da UAB, centrando sua análise nas características da tutoria e aspectos da profissionalização: os resultados trouxeram que as funções e as atribuições conferidas ao tutor, especialmente ao tutor a distância, caracterizam-se como docência e, para desempenhá-las, o tutor mobiliza e constrói um conjunto de saberes docentes, incluindo aqueles necessários ao exercício da docência na educação a distância.

Aparecem dados relativos ao exercício da docência realizado pelo tutor, e os aspectos da profissionalidade na EAD, revelam que embora exerça a docência, o tutor não tem sido acompanhado do devido reconhecimento do papel docente que desempenha, tanto no que se refere às condições precárias de trabalho, vínculo institucional e remuneração a que está submetido, quanto à falta de autonomia e participação no desenvolvimento das disciplinas. O estudo revela ainda que essas condições adversas e precárias, juntamente com a questão da formação para a docência, comprometem a construção da identidade profissional e, conseqüentemente, a profissionalização do tutor.

Acerca dessa discussão, o estudo de Gomes (2015) tratou das questões sobre a profissionalidade do tutor na UAB, apontando índices afirmativos que colaboram para reforçar a profissionalização desse sujeito como professor tutor. São apresentados no estudo o descompasso que se dá na oscilação entre reconhecer ou não o tutor como professor, já que as atribuições descritas nos documentos negam o tutor enquanto docente.

O estudo apontou ainda que o professor tutor atua em uma situação de semiinstitucionalização extrema em relação aos demais perfis de atuação UAB, porque ainda que desenvolva a mesma carga horária dos demais partícipes e tenham formação acadêmica bem semelhantes, o mesmo recebe como remuneração o menor dos valores de bolsa disponíveis na EAD.

No que se refere à dimensão dos saberes docentes na docência universitária na EAD, o estudo de Santos (2012) buscou analisar quais saberes são mobilizados pelos docentes ao desenvolverem práticas pedagógicas na EaD. A análise dos dados aponta para os saberes dos professores como plurais, e que conservam saberes da educação presencial, porém incorporando aspectos específicos da modalidade a distância. A autora estruturou os dados em duas categorias: 1) saberes mobilizados na EaD através de práticas mediadas pela tecnologia, desdobrando-se nas seguintes subcategorias: saberes do conteúdo, da relação teoria e prática e

da experiência; saberes relacionais; saberes epistemológicos e didático-pedagógicos; saberes tecnológicos; 2) processo formativo na EaD: trajetórias, saberes mobilizados e necessários à qualificação da ação docente, com as subcategorias: trajetórias e desafios na docência em EaD; formação pedagógica e tecnológica.

A autora afirma que os saberes presentes nas modalidades de ensino presencial e a distância, apresentam particularidades no que diz respeito à sua mobilização. Isso também revela que os saberes se aproximam pela sua essência e se distanciam pela maneira com que permeiam as práticas pedagógicas, nas distintas modalidades.

Medeiros (2016) também contribui para o debate sobre a docência na EAD, a partir de um estudo sobre a formação inicial de professores através da Educação a Distância (EAD) buscando identificar os sentidos de docência que têm orientado a prática dos formadores no Curso de Licenciatura em Pedagogia. O referido estudo revelou que os sentidos atribuídos à docência na EAD estão relacionados às limitações estruturais impostas pelo modelo de EAD implantado na formação, e não à modalidade em si.

A referida pesquisa permite entender que os sentidos de docência produzidos no cenário contemporâneo explicitam tensões diversas, presentes tanto na modalidade de ensino presencial, quanto na EAD. Um dos destaques dados pela autora é a reflexão de que traçar linhas divisórias entre a educação presencial e educação a distância não contribui para o entendimento da docência e da formação docente no contexto contemporâneo. Relacionando tais evidências, faz-se pertinente as ideias de Silva e Pereira (2012, p.44) ao defenderem que “o uso da tecnologia sem intencionalidade pedagógica é ineficaz”. Assim, seja na EAD, seja na Educação Presencial, ou nos modelos híbridos de educação, a dimensão pedagógica está no cerne da questão.

Medeiros (2016) destaca ainda que a utilização da EAD, como alternativa para a formação inicial de docentes, embora amplamente estimulada pelas políticas públicas vigentes, não constitui consenso entre as diversas instâncias formativas e tem gerado tensões adicionais.

Diante das mudanças na Educação Superior tanto na EAD, quanto na Educação Presencial, o debate sobre a profissionalidade docente vem novamente à tona. Na sessão a seguir serão discutidos aspectos conceituais e perspectivas da profissionalidade docente.

#### **4 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ASPECTOS CONCEITUAIS E PERSPECTIVAS**

Ninguém pode ensinar se não sabe, mas, o processo de conhecer e de ensinar é tão peculiar, que ao ensinar se aprende, e ao educar se desenvolve e se transforma o conhecimento (ROCHA; AGUIAR, 2012, p.9)

Ao discutir os aspectos referentes à profissionalidade do professor no contexto da docência universitária, compreendemos que sua importância está diretamente relacionada aos caminhos a serem trilhados para que a Educação Superior cumpra a função de formar o sujeito crítico-reflexivo capaz de promover mudanças político-econômico-sociais.

Dentre as temáticas que vêm ganhando destaque no âmbito das pesquisas acadêmicas em torno da docência, a profissionalidade é uma delas, temática extremamente discutida, porém poucos são os avanços, sobretudo, quando se trata de abordá-la no âmbito na educação superior. Os estudos concentram seus debates, basicamente: na discussão acerca dos saberes que caracterizam a profissão docente, descrevendo suas especificidades e tipologias; nas experiências de formação continuada implementadas em algumas instituições; e na relação entre ensino e investigação científica na universidade.

Ressalta-se que na perspectiva desta investigação considera-se que o processo de constituição da profissionalidade docente não pode ser compreendido dissociado da construção identitária profissional docente, nem do movimento de profissionalização. Deste modo, serão apresentados, a seguir, os aportes basilares de tais conceitos e suas respectivas relações.

Os debates em torno do conceito de profissão, há mais de uma centena de anos, são trazidos pela sociologia das profissões, mas para discutí-los no contexto da docência, os termos são associados, considerando a variedade de posicionamentos teóricos, e os diversos contextos em que se usa indistintamente: profissão, profissionalização e profissionalidade docente. É pertinente ainda compreender seus significados específicos, suas relações e as respectivas críticas ligadas ao processo de profissionalização da docência.

Desse modo, recorreremos à literatura clássica sobre tais temas, buscando fazer esse resgate na compreensão das discussões sobre profissionalidade no contexto contemporâneo. Rodrigues (2012, p. 9) ao discutir o que define uma profissão lança indagações sobre seu significado e as características que as distinguem de outras ocupações: “O que é uma profissão? Que traços ou características as distinguem de outras ocupações?”. Para a referida autora (2012, p. 9), os pontos que distingue as profissões de outras atividades são: “a formação, o conhecimento científico e prático; a autonomia sobre o tipo e a forma de realização do trabalho; a autorregulação e o controle do acesso ao mercado de trabalho.

O primeiro sociólogo a abordar o fenômeno das profissões em termos teóricos foi Parsons em 1939, identificando e explicitando os princípios de coerência do conjunto das características das profissões com o intuito de construir uma teoria do seu funcionamento e da sua gênese (RODRIGUES, 2002).

Nas definições do termo profissão são encontrados ainda em alguns dicionários a relação entre profissão e ofício. Cabe aqui uma distinção importante entre tais termos, utilizados no senso comum, e até em certos contextos acadêmicos, como sinônimos, mas ressaltamos que neste estudo, conceitualmente os termos são compreendidos em suas distinções, assim como proposto por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.40)

A transformação de um ofício em profissão expressa não só a aspiração a um maior status social, como também a busca de um reconhecimento da especificidade da ocupação, a responsabilidade de seu exercício e a legitimidade de espaços de autonomia necessários para o sucesso na atividade.

Freidson (1998) menciona que apesar de leiga essa distinção entre o “profissional” e o “amador”, é a base para as definições oficiais de mão de obra e força de trabalho, no contexto das sociedades industriais mais avançadas. Na mesma direção, Moore (1970, p.53) define que “Profissão é uma ocupação em tempo integral no sentido em que o profissional passa a viver da remuneração obtida a partir do seu trabalho e naquela atividade”. Há uma clara relação no conceito apresentado por Freidson e Moore entre profissão, trabalho e mercado.

Definindo e estabelecendo limites entre os termos para apresentar o conceito de profissão, o trabalho seria uma atividade regular com valor de troca; a profissão seria o exercício dessa atividade; o mercado seria quem define e atribui valor nesta relação de troca, que é para o sujeito a sua forma de subsistência. Obviamente, tais conceitos remetem a um determinado contexto histórico, desconsiderando elementos que na atualidade são indispensáveis para a definição do que é uma profissão.

Ao comparar o trabalho de profissionais com outras atividades/ocupações existentes na sociedade são definidos na referida abordagem algumas especificidades vinculadas ao exercício de uma profissão:

Existência de autorização e mandato sobre saberes “sagrados” e secretos, confiados pela autoridade; — existência de instituições destinadas a proteger o diploma e a manter o mandato, intermediárias entre o Estado e os profissionais, e entre estes e o público; — existência de carreiras, isto é, espaços de diferenciação/hierarquização interna (nos quais o essencial do mandato é reservado aos profissionais dotados dos traços conformes ao estereótipo dominante) e de socialização (uma vez que às licenças e mandatos estão necessariamente associadas uma filosofia e uma visão do mundo (RODRIGUES, 2002, p.16).

Schimitz (2014, p. 14) ao retomar algumas abordagens clássicas sobre a profissionalização reúne as contribuições de Weber, cujo pensamento acerca do conceito de profissão remete

Às noções de competência, integridade, conduta ética, qualificação, hierarquia, poder, prestígio, renda, posição social, privilégios (...). Na sua visão, profissionalização e burocratização são processos interligados e complementares que se potencializam e reforçam.

Ao fazer o resgate de algumas das principais definições acerca dos termos profissão e profissionalização, o referido autor identifica que grande parte dos teóricos da atualidade, mantém o conceito de “profissão”, enquanto “especialização criteriosa, teoricamente fundamentada”, pautados na perspectiva de Freidson (1996; 1998), que é um autor bastante referendado nos debates sobre profissionalização, e cuja abordagem é identificada como neoweberiana.

Para Schimitz (2014) há uma intersecção das ideias de Freidson com a perspectiva weberiana, pois ambas abordagens ressaltam aspectos como: autonomia profissional, prestígio na prestação de serviço, a profissão como forma de organização social do trabalho, status das profissões, ética profissional, entre outras. A partir de tais especificidades a relação entre o conceito de profissão e seus pressupostos situa-se num determinado contexto histórico, do qual emergem os sentidos e os elementos que caracterizam o exercício de uma profissão.

O conceito de corporação profissional de Dubar (2005) nos ajuda a entender o que caracteriza a profissão. O profissional através de um juramento passa a pertencer a um campo profissional que tem um modo próprio de fazer as coisas, reconhecendo-se e sendo reconhecido pelos demais integrantes do grupo profissional em que ingressa, que tem como um de seus princípios proteger os interesses comuns à profissão.

Ainda segundo o autor, a lógica das corporações profissionais segue um modelo das corporações feudais, que se tratavam como corpos, confrarias e comunidades, surgidas no período da economia feudal e tinham como característica a união dos membros do grupo por laços morais e respeito a uma regulamentação da sua atividade. Existia um compromisso mútuo, assumido pelos membros e que fortalecia em âmbito mais amplo o interesse geral do crescimento econômico e cultural, a diversificação das atividades produtivas e a geração de riqueza. Isso validava o prestígio social perante às comunidades.

A partir do século XII, com a consolidação das universidades europeias iniciou-se um processo de dissociação entre ofício e profissão, que surgiu com a separação das artes liberais e das artes mecânicas. Foi criada uma oposição entre as “profissões” ensinadas nas universidades, associadas “mais ao espírito que à mão”, e os “ofícios”, vinculados às artes

mecânicas, nos quais havia a compreensão de que “as mãos trabalham mais que a cabeça” (DUBAR, 2005, p 124). Tal distinção nos processos formativos e de conhecimentos repercutiu na divisão das ocupações e, conseqüentemente, na distribuição das profissões nas classes sociais. Assim, construiu-se uma concepção de que o trabalho do ‘espírito’ seria superior ao trabalho ‘manual’, pois este último tinha uma natureza “mecânica”.

No termo profissão, o conceito de profissionalização é demarcado por uma multiplicidade de significados, variando de acordo com os contextos de sua utilização, portanto, ao referir-se ao termo profissionalização, emergem diversos elementos com perspectivas diferenciadas. Para Nunes e Ramalho (2008, p. 3)

No que se refere às representações sobre a “profissionalização” elaboradas pelos professores, elas surgem a partir dos discursos sociais, das posições culturais, dos “habitus” profissionais, das experiências que eles têm como sujeitos que desenvolvem uma atividade social específica, das suas experiências como alunos, das relações com outros colegas e com outros profissionais no contexto de suas práticas profissionais.

Verifica-se assim, a estreita relação entre profissionalização, desenvolvimento profissional e identidade docente, conceitos entrelaçados no fenômeno da docência. Diante de tal interligação recorreremos às definições clássicas acerca dos termos, para em seguida, situar o debate e as contribuições mais recentes.

Na retomada dos conceitos clássicos sobre as profissões é importante mencionar a abordagem interacionista, que tem como precursor Hughes (1958). Embora não tenha formulado uma teoria, os contributos de sua abordagem trazem importantes elementos para a discussão sobre as profissões, já que repousam no quadro da análise sociológica da divisão do trabalho. Para ele, mais importante do que definir uma profissão é identificar as circunstâncias segundo as quais as ocupações se transformam em profissões (Rodrigues, 2002).

Outro elemento importante dessa abordagem é a ênfase dada aos conflitos e aos discursos sobre o saber no processo de transformação das ocupações em profissão. Rodrigues (2002, p. 19) ressalta que

Longe de ser blocos homogêneos, comunidades cujos membros partilham identidades, valores e interesses por força dos processos de socialização sofridos nas instituições de formação. Dentro das profissões existem segmentos ou grupos constituídos a partir da diversidade das instituições de formação, de recrutamento e das desenvolvidas por membros do mesmo grupo ocupacional, pelo uso de diferentes técnicas e metodologias, pelo tipo de clientes e pela diversidade de sentidos de missão, sendo que tais diferenças podem até corporizar diferentes associações de interesses no interior do próprio grupo.

Tal movimento abordado pela autora remete à questão da identidade profissional, tópico este que será devidamente discutido no capítulo seguinte, buscando sistematizar algumas das principais contribuições teóricas deste campo, aplicadas a discussão sobre a identidade profissional docente. Voltando ao debate trazido no início deste texto acerca da distinção entre ofício e profissão é possível recorrer ainda à relação apontada por Freidson (1998, p. 148)

O uso geral da palavra “profissão” é construído sobre a distinção entre o “profissional” e o “amador”. Nessa comparação pode-se dizer que o “amador” é aquele que realiza um dado conjunto de tarefas sem a preocupação consciente e calculada com seu valor de troca no mercado, e o “profissional” é aquele que as realiza numa troca de mercado contratada e pela qual ganha a vida.

Ao retomar os sentidos do termo profissão, o referido autor faz a distinção entre o que seria uma atividade profissional, relacionando e descrevendo características que lhe são próprias, em relação à outras atividades sociais não consideradas profissionais. Em tal perspectiva, o elemento característico da profissão seria que ela pressupõe o exercício de uma atividade “trabalho” com valor de troca no mercado. Ainda para Freidson (1998), as atividades não empreendidas no contexto do mercado não podem ser consideradas profissões, a exemplo daquelas realizadas apenas pelo prazer que proporcionam, ou pela gratidão que promovem para com outros indivíduos.

Interessante ressaltar, aqui, que no caso específico da profissão docente, tal distinção se faz ainda mais realçada, uma vez que historicamente a docência esteve ligada à vocação e ao sacerdócio. Em estudos realizados por Alves e André (2013) a vocação ou o dom apareceram como componentes fortes sobre a profissão de professor para explicar a identificação com as funções de ensino:

Apesar das evidências da desvalorização social da profissão docente, a análise das falas dos professores, revela que no contexto escolar experimentam certa valorização através do reconhecimento expresso pelos pais de seus alunos, que reconhecem a importância do trabalho realizado. Esses pais vêem alguns professores como referência, alguém ainda capaz de influenciar positivamente a vida de seus filhos, o que é percebido por eles como uma disposição favorável à afirmação da profissão, apesar das imagens negativas da mídia e das condições precárias de trabalho, salário e carreira. (ALVES; ANDRE, 2013, p.9).

Barreto (2010) ao discutir o processo de constituição da profissionalidade docente acerca da “vocação” para a docência destaca que

Dependendo do contexto, os componentes das representações sociais contemporâneas sobre o trabalho do professor tendem a se alternar, de acordo com as circunstâncias específicas. Assim, a ênfase na vocação, pode prestar-se a restringir tentativas excessivas de regulação da profissão; a insistência no

profissionalismo é útil para coibir autorizações para o exercício da profissão sem a devida certificação; a representação do professor como trabalhador ajuda a reprimir a exigência de prestações de serviço além das contratuais (BARRETO 2010, p. 429).

Os estudos sobre profissão apresentam suas definições sob diversos aspectos, mencionaremos o que há de comum entre eles. Para Freidson (1998) embora haja distinções, um dos elementos comuns à maioria das definições é de que “as profissões representam um tipo distinto de ocupação que apresenta especial importância para o funcionamento efetivo da sociedade. Para o referido autor não se pode compreender o conceito de profissão, apenas sob esta perspectiva, nem muito menos isolando-o das outras ocupações existentes na sociedade.

Deste modo, buscando ampliar o seu significado são apresentados por Freidson (1998, p.147) aspectos que definem as profissões como “tipos especiais de grupos de *status* – como organizações de trabalhadores que conquistaram o monopólio sobre o direito de controlar seu próprio trabalho”. Estariam então diretamente relacionados ao conceito de profissão, a relevância social da atividade, e o controle exercido sobre ela nas instâncias sociais. Tal sentido atribuído às profissões converge com a perspectiva de Goode (1967), um dos mais importantes seguidores das ideias de Parsons. Para ele

As profissões constituem comunidades cujos membros partilham uma mesma identidade, valores, linguagem e um estatuto adquirido para toda a vida; têm poder de controle sobre si e os seus membros, sobre a admissão de novos membros, bem como sobre a formação requerida. (RODRIGUES, 2002, p.10).

No caso específico da profissão docente um elemento que merece ser discutido é o controle sobre si, e sobre seus membros, já que no caso da docência esse controle é muito mais exercido pelo Estado, do que pelo próprio corpo de profissionais. Enquanto em outras profissões tal controle é definido no interior de sua organização a partir de regras, critérios, poder e autonomia sobre seus processos formativos e de exercício da profissão, a docência é regulada diretamente pelo Estado, e por tal motivo, muitas vezes carece de autonomia e poder por estar submetida às lógicas que são demarcadas por variáveis históricas, políticas, econômicas e sociais.

De modo geral, como apresentado por Weber (2003, p.127) a profissionalização é definida “como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos”. O conceito de profissionalização repousaria então na apropriação dos saberes específicos de uma determinada área, como condição para legitimar a autoridade para o exercício profissional.

Um dos paradigmas sobre profissionalização bastante discutidos pelos pesquisadores da área é o paradigma do poder que tem como precursores: Johnson (1972), Freidson (2014), Larson (2014). Suas ideias repousam num movimento crítico de busca pela compreensão do processo de evolução das profissões e suas relações com as transformações econômicas e sociais. Tal paradigma discute os processos de dominação e de declínio do poder profissional nas sociedades (RODRIGUES, 2002).

Dentre as perspectivas apresentadas em tal paradigma sobre profissionalização, encontra-se a definição de Freidson (1998) para quem a

[...] profissionalização pode ser definida como um processo pelo qual uma ocupação — organizada formalmente ou não, através da reivindicação ou afirmação das suas competências especiais e esotéricas, da particular qualidade do seu trabalho e dos benefícios que com isso proporciona à sociedade — obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controle sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado. (RODRIGUES, 2002, p. 51).

Nessa perspectiva, a profissionalização remeteria a elementos de autorregulação e institucionalização, via controle interno da profissão, seja pela garantia do domínio sobre seu exercício, seja pela autonomia para sua realização e formas de avaliação. A este respeito cabe mencionar as definições trazidas por Nuñez e Ramalho (2008), que na distinção entre os termos profissionalização e profissionalismo, mencionam que este último remete aos aspectos relativos a dimensão ética dos valores e normas, no grupo profissional, com outros grupos. Compreendendo que o profissionalismo é mais do que um tema de qualificação e competência. Para os autores, “é uma questão de poder: autonomia, face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; face ao público e às outras profissões ou grupos ocupacionais” (2008, p.4).

Nos estudos de Oliveira (2013), ao analisar os discursos sobre profissionalização, encontra significantes do termo: instrumentalidade, racionalidade, certificação, relação de causa e efeito, autonomia, valorização profissional, empoderamento, desenvolvimento profissional, reconhecimento, formação inicial e continuada. Para a autora, embora considere como indissociáveis os significantes de cada grupo há diferenciação, pois estabelecem relações, ora de exclusão, ora de complementariedade, ora de substituição.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.50) definem a profissionalização “como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”.

Nesta perspectiva, o processo de profissionalização engloba o desenvolvimento profissional, o expressivo domínio de saberes específicos e a construção coletiva de elementos que caracterizam e definem uma profissão.

No que se refere a profissão docente, para Cunha (2017, p.3)

É bastante recente a ideia de trabalho do professor ancorada numa perspectiva sociopolítica, parte integrante da estrutura de poder explicitada pela organização da sociedade. Mesmo adentrando no século XX persistia a compressão da natureza da tarefa docente como sendo uma atividade superior, quase uma missão, acima dos interesses materiais.

No estudo de Alves e André (2013), a profissionalidade do professor tem como seus elementos constituintes os saberes específicos, e estes são compreendidos em três sentidos: 1) são aprendidos na formação inicial e continuada; 2) são saberes que diferenciam o trabalho docente dos demais fazeres, convergindo-os para o campo da especificidade da função; 3) são renovados e produzidos na práxis.

Acerca dos saberes construídos na prática, de acordo com os estudos de Almeida e Mussi (2015) a prática docente é uma via importante de produção dos saberes específicos da docência. Segundo os dados da referida pesquisa é na atuação, no dia a dia, que o professor põe à prova seus saberes e conhecimentos profissionais e como consequência, os reformula e os inventa. Convém aqui mencionar que o estudo aponta ainda que o movimento de reconstrução dos saberes e práticas, restringe-se às iniciativas individuais dos docentes, pois os dados indicam que as instituições de Ensino Superior não contemplam tal dimensão em seus projetos institucionais de formação, nem oferecem condições para a construção de um espaço coletivo de trabalho que favoreça a reflexão em torno das novas necessidades formativas.

A busca pela legitimidade da profissão de professor está, inevitavelmente, inserida e relacionada ao campo geral das discussões sobre trabalho e profissão, e é num movimento interativo com tais discussões que a compreensão da docência enquanto profissão vai sendo desvelada. Desse modo, sem pretender aqui realizar uma retomada exaustiva da profissão docente ao longo da história, serão apresentados a seguir aspectos conceituais acerca da profissionalidade docente, com base em diferentes categorias teóricas que servirão de aportes para a compreensão do objeto de pesquisa deste estudo.

Discutidos os aspectos gerais dos termos profissão e profissionalização, serão apresentados elementos referentes à profissionalidade docente, enfatizando que neste estudo a mesma é considerada como uma das dimensões do processo de reconhecimento da docência enquanto profissão. Tendo como ponto de partida o levantamento das principais discussões sobre a profissionalidade, realizado em revisão da literatura para este estudo, foi possível

identificar que muitos dos estudos sobre profissionalidade remetem a um processo de construção contínua que envolve a definição de conhecimentos específicos da ação docente, a busca pela autonomia e legitimidade da atividade.

Para Alves e André (2013) a profissionalidade pressupõe uma construção, ao mesmo tempo individual e coletiva que se materializa no ambiente de trabalho, na práxis docente e nas relações mantidas pelos professores, seja com estudantes, seja com os próprios pares ou, ainda, com os demais interlocutores sociais. Para as autoras é desse leque de interações que emerge a afirmação ou a negação da profissão.

Para Alves e André (2013, p.3)

O termo profissionalidade, passou a ser utilizado para qualificar o debate em situações nas quais os conceitos de profissionalização, de profissionalismo e de identidade, não eram suficientes. A profissionalidade então ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria, que no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário.

Para Roldão (2005), a profissionalização está ligada ao percurso dos sujeitos para que as atividades desenvolvidas adquiram um estatuto de profissionalidade, ou seja, a institucionalização para o exercício da atividade, ligada à formação necessária para tal exercício. Para a referida autora, o uso do termo profissionalidade é mais adequado, pois adquire o caráter de desenvolvimento profissional, enquanto que profissionalização se restringe às etapas de formação inicial e certificação para o exercício da profissão docente.

Para Nunez e Ramalho (2008, p. 4)

O termo “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão.

No caso do Brasil, segundo Ambrosetti e Almeida (2009), a profissionalidade passou a constar das pesquisas acadêmicas, a partir da década de 1990, antes disso as pesquisas sobre a profissão e profissionalização do professor centravam-se na investigação sobre a atividade docente. Para elas o termo profissionalidade, embora esteja em contínua construção, ampliou o debate e a compreensão em torno da docência enquanto profissão.

Autores como Bourdoncle (1991) relacionam a profissionalidade à natureza dos conhecimentos e das capacidades utilizadas no exercício de uma determinada profissão. Entretanto, a delimitação de quais são esses conhecimentos e capacidades é trazida por diversos autores como o calcanhar de aquiles dos professores, seja pela sua complexidade, como bem delineado por Roldão (2007, p. 97) ao afirmar que

As dificuldades na clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente resultam de vários factores. Entre esses factores conta-se a própria complexidade da função, como anteriormente se referiu. Outros factores de complexidade ligam-se à inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, agravados com o peso da história e dos multissignificados que ensinar assumiu em contextos tão diversos (...) miscigenação essa que dificulta por vezes a clarificação da natureza da acção docente.

O paradigma da racionalidade técnica que ainda ocupa espaço na compreensão da docência universitária impedindo que seja desvendada a teia complexa que envolve o exercício docente, como apontada por Broilo et al (2010, p. 84) a docência está inserida numa “dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões na organização taylorista do mundo do trabalho”. Para Soares (2009, p. 98) ainda prevalecem na compreensão da docência, aspectos relativos ao domínio do saber como a condição única para o exercício da atividade porque:

O componente da docência, parece expressar a visão tradicional do professor, isto é, o responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado. Assim sendo, ensinar pressupõe o domínio, apenas, dos conteúdos a serem transmitidos de forma magistral e, portanto, a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente então encarado como um depositário do saber, cuja palavra estaria legitimada a priori.

A este respeito, Ramos (2013) ressalta os desafios enfrentados pelas instituições universitárias diante do reconhecimento da complexidade e especificidade da educação, que por reunir um aporte plural de conhecimentos oriundos de diversas áreas vê-se desafiada a recontextualizar a docência universitária, elegendo as ações didático-pedagógicas como prioritárias e superando a visão autossuficiente da Universidade, que durante muito tempo tornou inquestionável os processos de ensino e de aprendizagem nela desenvolvidos. Ainda segundo a referida autora,

Há que se reconhecer que a reflexão sobre a formação para o exercício da docência universitária é um terreno ainda em processo de “desbravamento, principalmente porque ao longo do tempo o domínio de um conhecimento disciplinar foi o critério privilegiado para ingresso nesta função (idem, p. 28).

Acerca dos conhecimentos profissionais do professor, Nóvoa (2008) destaca a sua complexidade, pois, se de um lado não pode ser definido unicamente como teórico, embora essa

seja uma dimensão essencial da ação docente, de outro lado tem um caráter empírico, embora não seja produzido isoladamente na experiência. Desse modo, os saberes profissionais docentes envolvem, segundo o referido autor, um conjunto de saberes, de competências e atitudes e a sua mobilização na prática educativa.

A respeito dessa complexidade dos saberes docentes Zabalza (2004) destaca que há uma complexidade na tarefa de ensinar, pois exige ao mesmo tempo, domínio consistente do conhecimento acerca da disciplina ou de suas atividades, domínio de como os estudantes aprendem, e também do modo como será realizada a condução para esta aprendizagem que é plural, heterogênea, marcada por subjetividades e situada num contexto histórico, cultural e social. Sobre as formas de abordagens dos conteúdos a serem ensinados, o referido autor destaca, ainda, a exigência de uma capacidade intelectual do docente que envolve: a análise e resolução de problemas; o detalhamento e análise de conteúdos para que se tornem compreensíveis pelos estudantes; a seleção de modos de ensinar que aproximem os conteúdos da realidade atual; definição de metodologias e estratégias que facilitem a aprendizagem e organização das ideias; e estruturação da informação e das tarefas a serem realizadas pelos estudantes.

Tais capacidades para Zabalza (2004) ultrapassam o mero domínio dos conteúdos científicos das especialidades, pois exigem conjuntamente outras competências: saber o que o aluno já sabe; saber estabelecer uma boa comunicação com os estudantes, saber agir de acordo com as características apresentadas pelos estudantes, estimulando e despertando o desejo pelo conhecimento.

Nessa discussão as dimensões apresentadas por Contreras (2002) são classificadas em: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Na dimensão da obrigação moral, está o comprometimento do professor com o desenvolvimento dos estudantes enquanto indivíduos. Para o autor, o caráter moral da atividade docente envolve a dimensão do compromisso individualizado que o docente estabelece com estudantes. A segunda dimensão está ligada a relação com a comunidade social, na efetivação de sua prática profissional e no modo como suas práticas são compartilhadas. Nas palavras de Contreras (2002, p. 79)

A educação não é um problema da vida social dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente [...] se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar.

Aliado a tais dimensões, Contreras (2002, p. 269) destaca que a docência requer uma competência profissional referindo-se a esta como algo que “ultrapassa os limites puramente técnicos do recurso didático”. Para ele, são “competências profissionais complexas” e envolvem um conjunto de habilidades, princípios e consciência do sentido e significado de sua atuação, assim como desdobramentos das práticas pedagógicas na vida social.

Na mesma direção de Zabalza (2004), o autor aborda que tais elementos vão além do domínio técnico de um campo do saber, mas envolvem aspectos morais e éticos, saberes relacionais e compromisso social. Os saberes profissionais da docência estariam assim circunscritos em uma complexidade que engloba a combinação de habilidades, princípios, atitudes e valores sociais que dão significado à ação pedagógica, enquanto interação ética, política e social. Para Soares (2009, p.101) “reconhecer a especificidade da pedagogia universitária e da docência do ensino superior implica compreender a necessidade de saberes próprios a essa profissão. Assim, os componentes relativos aos saberes docentes apontam para uma das principais problemáticas ao se discutir a profissionalidade docente, a definição, o reconhecimento e valorização social do saber do professor para respectiva validação do estatuto da profissão”.

Para Sacristán (1995), os conhecimentos específicos da profissão docente, os fins e as práticas do sistema escolar são elementos centrais no debate sobre a profissionalidade docente. Embora socialmente se reconheça essa importância, há uma grande dificuldade em sua conceituação e legitimidade. A este respeito Nóvoa (2008) ressalta que

Os professores nunca viram seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável. Essas posições levam, inevitavelmente a perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum “valor de troca” no mercado acadêmico universitário (NÓVOA, 2008, p. 227).

Talvez a questão da definição e legitimidade do saber específico do professor seja tão questionada, porque envolve dimensões subjetivas que vão além da formação profissional inicial e continuada, estendendo-se a uma combinação de saberes teóricos, empíricos, relacionais, histórias de vida que compõem o repertório do ‘saber-fazer’ de um professor.

Para Ludke e Boing (2004) mesmo tomando como referência a noção de profissionalidade, elaborada a partir das profissões liberais, o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão. Em virtude disso, diferentemente de outras profissões, é tênue a linha que define a relação entre o docente,

sujeito/pessoa que ao mesmo tempo em que aprende, ensina, e o professor enquanto trabalhador da área de educação, profissional que necessita dedicar-se à atividade que desempenha, aperfeiçoando-se através da formação contínua e cujas exigências para o desempenho de suas atividades são cada vez mais complexas, considerando as mudanças sociais, políticas e econômicas, que ressignificam as relações entre os sujeitos e o conhecimento.

Recorremos à Nóvoa (2007) para ilustrar tal relação, ao buscar romper com o debate exaustivo sobre as competências do professor, defende uma posição com forte sentido cultural, na qual afirma que a profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor. Tal posição é também discutida por Raymond e Tardif (2000) ao considerar os saberes dos professores numa dimensão que envolve aspectos cognitivos e existenciais. Para tais autoras o professor

Não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (RAYMOND; TARDIF, 2000, p. 235)

E é nesse sentido que Huberman (2013) discute o ciclo de vida profissional dos professores sistematizando-os em etapas que vão da entrada na carreira, as fases de estabilização, diversificação, de pôr-se em questão, de serenidade e distanciamento afetivo, de conservantismo e lamentações e do desinvestimento. Tais fases não seguem necessariamente uma ordem cronológica, nem são vividas por todos os professores de modo sequenciado. Para o autor é um grande desafio estudar esse ciclo pois, “é particularmente arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes” (HUBERMAN, 2013, p. 54).

Dentre as fases mencionadas anteriormente, cabe aqui ressaltar que na discussão sobre profissionalidade a fase de estabilização tem relação direta no debate sobre autonomia e identidade profissional pois tem o significativo relativo

A um sentimento de competência crescente (...) à pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades (HUBERMAN, 2013, p.40)

Roldão (2005) define como descritores da profissionalidade docente: o saber específico, a especificidade da função, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo, estando

o saber coletivo e a especificidade da função relacionadas à formação de professores.

Acerca dos saberes, enquanto um dos componentes que definem a profissionalidade docente, destacam-se ainda os estudos de Gauthier (1998), nos quais são apresentados seis tipos de saberes: disciplinar, curricular, o saber das ciências da educação, o saber experiencial, o saber da tradição pedagógica e o saber da ação pedagógica, sendo este último, um saber que integra o saber experiencial. Segundo o referido autor (1998, p. 24) “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado”. Para ele são os saberes da ação pedagógica que fundamentam a identidade profissional do professor.

É notável a relevância dada pelos autores que discutem profissionalidade docente ao saber do professor e sua institucionalização. A este respeito Shulman (2014) descreve os tipos de conhecimento base para a ação de ensinar: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento dos alunos e das suas características, o conhecimento do contexto educacional, o conhecimento dos objetivos e valores educativos.

Ao tratar dos saberes dos professores, Cunha (2010) discutindo diferentes abordagens sobre esses saberes, define agrupamento por critérios, descrevendo-os de acordo com as seguintes relações:

- o contexto da prática pedagógica – envolve a inter-relação entre aspectos sociais e culturais da escola, tendo como referência um tempo e um lugar;
- a dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação – trata dos processos coletivos de aprendizagem entre pares, superando lógica de um capital individual;
- a ambiência da aprendizagem – envolve a articulação entre conhecimento e prática social, condições de aprendizagens e suas possibilidades;
- o contexto sócio histórico dos alunos – relaciona-se imbricação do processo de ensino e aprendizagem enquanto processo sócio-histórico essencial para a cidadania.
- o planejamento das atividades de ensino – envolve a capacidade o delineamento de delinear objetivos e práticas para uma aprendizagem efetiva;
- a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades – relaciona-se ao protagonismo do professor na seleção de estratégias e recursos para a aprendizagem significativa;
- a avaliação da aprendizagem – envolve o conhecimento técnico para análise do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, retomando objetivos definidos.

Tal categorização, assim como as apresentadas pelos autores até agora mencionados neste estudo, remete à relação dinâmica, complexa e heterogênea dos conhecimentos/saberes, relações que fazem do professor um profissional. Defendendo uma perspectiva prática e reflexiva, Roldão (2007) centra sua análise acerca da profissionalidade sobre aspectos que merecem ser aqui mencionados: 1) a representação social da atividade docente e o seu estatuto de semiprofissão; 2) A contradição entre o alto nível de qualificação acadêmica dos docentes e a fragilidade do conhecimento profissional específico da docência; 3) A frágil formação inicial e continuada de professores.

No que concerne à representação social da atividade docente e o seu estatuto de semiprofissão para a referida autora há uma associação comum do ensino com uma atividade essencialmente “prática, técnica ou moral”, enraizada ao longo da história, de tal modo que o senso comum naturaliza a docência enquanto atividade meramente funcional.

A referida autora chama atenção ainda para a necessidade superação da concepção de professor como alguém que ensina alguma coisa a outros. Para ela, ensinar requer da parte do professor

[...] uma actuação muito mais sólida e diferenciada, contextual e fundada num conhecimento mais complexo – do conteúdo a ensinar, do processo do aprendente, dos significados culturais associados aos conteúdos curriculares, aos contextos de alunos, escolas e professores, da pertinência e justificação de estratégias de trabalho a desenvolver e sua permanente regulação. (ROLDÃO, 2007, p.40)

Verifica-se, assim, uma mudança paradigmática sobre os conceitos de ensinar e aprender, distanciando-se de polarizações que colocam o professor no lugar de detentor de um conhecimento a ser transmitido, ou que reservam para ele o lugar de mero expectador do processo de aprendizagem do aluno.

Ao tratar da contradição entre o alto nível de qualificação acadêmica dos docentes e a fragilidade do conhecimento profissional específico da docência, Roldão (2005, p. 41) define o conhecimento que distingue o professor enquanto um saber “complexo e compósito que não se reduz ao domínio de conhecimentos conteudinais das várias áreas de saber necessárias, nem se reduz ao tantas vezes convocado e louvado, “saber prático”.

Mais uma vez aparece dentre as discussões sobre os conhecimentos específicos da profissão docente o caráter complexo dos saberes do professor, o que parece ser este um campo a ser ainda desbravado, pois, embora existam inúmeros estudos acerca dessa temática, a variedade de abordagens não promove ainda a unicidade necessária ao reconhecimento social desses saberes e a respectiva valorização da docência enquanto profissão.

Rocha e Aguiar (2012, p. 5) ao discutirem a relação entre formação e profissionalidade argumentam que o desenvolvimento profissional necessita ser constituído

[...] a partir da articulação da formação inicial, indução e formação em serviço, com vista à construção de aprendizagem ao longo da vida; pela valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores orientada para a investigação; pela atenção aos primeiros anos de exercício da profissão e à inserção dos professores recém-formados nas escolas; pela valorização das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

Os desafios da formação do professor pressupõem compreendê-la em toda sua extensão, como um processo que começa na formação inicial e perdura por toda a trajetória profissional docente. Quanto à formação contínua do professor, embora se verifiquem avanços, segundo Morgado (2011) a prática tem demonstrado que, ainda hoje, as lógicas do poder central continuam a determinar muito do que se passa a esse nível, desvirtuando aquilo que deveria ser um componente para o aperfeiçoamento profissional em uma mera obrigação a ser cumprida pelo professor.

Em se tratando da docência universitária a problemática da formação emerge ainda mais forte, e apresenta paradoxos, como os apontados por Broillo et al (2010) ao ponderar que para o exercício da docência nos níveis de ensino da educação básica há a exigência legal de formação específica, enquanto que, contraditoriamente, quando se trata dos profissionais que atuam no nível superior não há exigência legal, nem formação que o habilite para tal.

O domínio técnico adquirido pelo professor universitário em formação inicial e suas experiências na área que atua em outros âmbitos é considerado suficiente para o professor. Desse modo, como afirmam os autores

O exercício da docência dá-se fundamentalmente a partir de elementos que o professor traz de sua trajetória como aluno/e ou de esquemas prévios e/ou da rotina que se coloca como balizadora de seus fazeres (BROILLO et al, 2010, p.83).

Tal contradição constitui-se, mais ainda, num paradoxo quando se trata da docência universitária em cursos de licenciatura. Como mencionado por Ludke e Boing (2012, p.34) “a impressão de que o trabalho de ensinar parece fácil carrega uma série de consequências sobre o desafio de preparar futuros profissionais para o magistério”. Os referidos autores colocam como um problema a ser enfrentado pela Universidade na formação de docentes para a Educação Básica, a natureza dos conhecimentos acerca do ensinar, cujo domínio é esperado desse professor universitário em cursos de licenciatura.

Ao mencionar a relação entre ensino e pesquisa é inevitável o questionamento: todo pesquisador é necessariamente um bom professor? A este respeito Zabalza (2004, p. 108) defende que ser bom pesquisador é de fato importante para a ação do professor, porém não é suficiente por si só para o exercício da docência, segundo ele “nada substitui, nem se iguala (seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários) ao fato de ser professor”.

A este respeito, estudos realizados por Campos (2012, p.12) acerca dos processos de formação para a docência universitária revelam que

A formação foi substituída pela preparação para a docência no ensino superior. Entretanto, nem a “preparação” acontece de fato, pois os conhecimentos pedagógicos específicos à formação para a docência do ensino superior não estão presentes nos cursos de pós-graduação. Preconiza-se uma preparação aligeirada para a docência no ensino superior baseada no dom, na vocação, nas experiências do senso comum discente, na lógica “de quem sabe ensina”.

A despeito das discussões que problematizam a demasiada ênfase dada a pesquisa na carreira de professor universitário tem colocado em segundo plano os aspectos da docência. A própria forma como os critérios para ingresso e progressão na carreira docente são definidos, cria um “frenetismo” que coloca a pesquisa sobre todas as coisas na tarefa de ser professor.

Leite e Fernandes (2013) discutem que no quadro das tarefas docentes na educação superior e sua avaliação em termos de qualidade, a docência ocupa o último lugar, pela existência de poucos critérios definidos para sua avaliação, alguns ligados à articulação com a educação básica e projetos de extensão também.

Leite e Ramos (2008) situam equilibradamente essa discussão ao defenderem uma perspectiva que compreende a indissociabilidade entre ensino-formação-investigação, superando visões polarizadas que enxergam o ensino como simples reprodução do conhecimento existente, mas que compreendem que este está em constante reconstrução.

Nos estudos internacionais sobre docência, um dos temas de destaque é a relação entre ensino e pesquisa na universidade. Gómez (2015) discute tais relações, situando que o ensino e a pesquisa são elementos centrais na diferenciação entre a universidade e outras instituições de ensino superior. O autor ressalta que se a universidade tem que desenvolver pesquisas que busquem um avanço do conhecimento, seu corpo docente deve ser um agente de pesquisa e assumir um trabalho pesquisador complementar à sua outra tarefa fundamental: ensinar. Com efeito, o autor destaca que a universidade sem ensino não seria uma universidade em si, mas um instituto de pesquisa, bem como não se poderia falar adequadamente de uma universidade sem pesquisa, pois assim seria um centro de ensino.

Nesta perspectiva, Gómez (2015) analisou os diferentes modos de relacionamento entre ensino e pesquisa no contexto das universidades da Espanha, com o objetivo final de oferecer algumas linhas de desenvolvimento em torno da conexão entre pesquisa e ensino na universidade. O autor apresenta um levantamento dos estudos que discutem essa relação agrupando-os em três categorias, estudos que concebem: 1) ensino e pesquisa como atividades independentes; 2) ensino e pesquisa como atividades incompatíveis, e 3) ensino e pesquisa como atividades complementares.

Para os estudos que discutem ensino e pesquisa como independentes, não há, necessariamente, relação negativa ou positiva entre ensino e pesquisa. Por outro lado, os estudos que apontam ensino e pesquisa como atividades incompatíveis, apresentam em três causas principais: (1) tempo, (2) dedicação e comprometimento e (3) características de personalidade e incentivos. Tais estudos, argumentam que “a eficiência do ensino e da pesquisa é incompatível em princípio e de *facto* pois,

de hecho, porque una docencia cuidadosa obliga a dedicar tanto tiempo a los alumnos que se hace imposible disponer de la paz que la investigación necesita» (Ibáñez-Martín, 1990, 243). En efecto, hay trabajos clásicos que argumentan que entre ellas se da un conflicto de actividades (Martin y Berri, 1969; Sample, 1972). Autores como Blackburn (1974) han sugerido que el rendimiento insatisfactorio en la enseñanza podría ser el resultado de que el profesorado descuide su responsabilidad docente con la finalidad de dedicarse a la investigación y a su difusión en publicaciones (GÓMES, 2015, p. 208)

Sob tal perspectiva, a incompatibilidade repousaria no fato do ensino requerer dedicação, cuidados e tempo para sua realização, o que se tornaria impossível conciliar com “a paz que a pesquisa precisa”<sup>4</sup>. Gómez (2015) ressalta ainda que existem trabalhos clássicos que argumentam a existência de um conflito entre tais atividades (Martin e Berri, 1969, Sample, 1972), assim como autores<sup>5</sup> que sugerem que o desempenho insatisfatório no ensino poderia ser o resultado de professores negligenciando sua responsabilidade de ensino com o objetivo de se dedicar à pesquisa e sua divulgação em publicações.

Por outro lado, os estudos que apontam a possibilidade de um relacionamento positivo entre ensino e pesquisa, evidenciam que essa relação é de complementaridade ou simbiose, pois a melhoria do ensino é a causa do progresso da pesquisa e vice-versa. Gómez nomeia como o *nexo entre pesquisa e ensino* e defende que essa relação deve ser vista como uma ligação

---

<sup>4</sup>(Ibáñez-Martín, 1990, p. 243)

<sup>5</sup> Blackburn (1974)

bidirecional, citando vários estudos (Centra,1983; Galbraith e Merrill, 2012; Tesouro et al, 2014) apontando que:

- A pesquisa e ensino agregam significado ao conhecimento ensinado e suas relações com a aprendizagem dos alunos, demandando uma reelaboração completa do conhecimento do professor para designar uma mudança na compreensão enquanto objeto de ensino e aprendizagem.
- A pesquisa poderia influenciar o ensino entusiasmando-o, pois os alunos seriam capazes de ver o conhecimento como algo em constante crescimento; A participação na pesquisa poderia ajudar a manter o interesse do professor sobre o assunto, que também ensina; o ensino poderia abordar a pesquisa, estimulando discussões com estudantes que levam a caminhos produtivos de investigação.

O contexto atual requer a superação da evidente tensão entre responsabilidade ser mais produtivo na pesquisa através de publicações e, ao mesmo tempo, ser mais eficaz no ensino através da medição do desempenho de alunos, o que levou a uma separação crescente entre a produção de conhecimento (pesquisa) e sua distribuição e comunicação (ensino). Como resultado, uma fratura foi obtida, como se a educação universitária e pesquisa foram duas funções acadêmicas distantes (Gómez, 2015). Não há dúvida de que as políticas de avaliação de professores inexoravelmente levam os professores a observar os critérios de avaliação de maior peso ou ponderar e concentrar sua atividade nesse foco. No entanto, as universidades eles exigem bons professores e bons pesquisadores simultaneamente, e para isso. É necessário que ambas as funções sejam valorizadas de maneira harmônica.

Tesouro (2014) também discute as abordagens que envolvem a relação docência e pesquisa. O autor faz a crítica ao modelo espanhol de universidade na qual há a legitimação do paradoxo entre pesquisa e ensino e o peso prioritário do primeiro. Segundo o autor, embora as posições de trabalho dos acadêmicos nas universidades espanholas sejam definidos de acordo com as necessidades de ensino, a seleção dos docentes leva em conta principalmente o currículo de investigação. A partir dessa discussão é defendida uma *integração autêntica*, na qual o objetivo é favorecer as circunstâncias em que o ensino e a pesquisa são encontrados e gerar não apenas melhor ensino e melhor pesquisa, mas processos integrados entre ambos.

Tesouro (2014) faz uma investigação com o objetivo de conhecer algumas concepções de professores sobre as ligações entre ensino e pesquisa e as diferenças geradas por algumas variáveis demográficas, tipologia de estudos e características profissionais, relacionando-as também a suas percepções sobre autoeficácia. Como resultados, de um lado, surgem evidências de que a percepção dos professores sobre a autoeficácia como pesquisadores não está

diretamente ligada à abordagem de ensino, reforçando a ideia de que o trabalho de pesquisa e o modo de ensinar são compreendidos pelos docentes como funções independentes e distintas no trabalho acadêmico. E de outro lado, os resultados indicam uma ligação entre determinadas variáveis com as convicções dos professores sobre o nexos ensino-pesquisa. Quanto mais intensa é a autoeficácia como pesquisadora, mais acentuada é a convicção de que a pesquisa orienta o ensino, portanto, certas convicções sobre o nexos ensino-pesquisa são muito diferenciadas e envolvem muitas variáveis.

Por fim, os resultados do referido estudo mostram que a relação entre pesquisa e ensino traz benefícios imediatos no aprofundamento da aprendizagem dos alunos e nas possibilidades de gerar comunidades acadêmicas de prática.

O estudo indica, ainda, no que diz respeito a identidade profissional e o equilíbrio entre as diferentes funções do professor, que os universitários são influenciados pela personalidade e convicções, desejos ou motivações, domínio do campo do conhecimento e pelos resultados obtidos. Todos esses elementos estão em um contexto no qual o professor age.

Na mesma linha os estudos de Toni; Maphosa e Wadesango (2014) defendem que uma compreensão mais ampla deve ser feita sobre a relação entre pesquisa e ensino, afirmando a indissociabilidade entre ambos e a não existência de superioridade de um sobre o outro. Para os autores, a relação entre ambos é simbiótica, de complementaridade, pois, as duas atividades: ensino e pesquisa informam e aprimoram umas às outras.

Os pesquisadores defendem a integração efetiva do ensino e da pesquisa de forma a aumentar a produtividade em ambos os aspectos e sugerem formas de promover o nexos ensino-pesquisa na universidade.

Os estudos de Zhao e Zhu (2015) também discutem ensino e pesquisa na universidade, os autores discutem que para as universidades, o ensino é o pré-requisito e a base da pesquisa, promovendo a melhoria crescente do nível de pesquisa científica. Já a pesquisa científica promove o aprofundamento do conteúdo de ensino. A integração efetiva do ensino e da pesquisa dão um novo significado ao ensino universitário moderno.

Os autores defendem que o papel do professor nas universidades modernas não é apenas ensinar, nem apenas pesquisar. Combinar ensino e pesquisa é uma parte do dever do professor universitário, pois, a instituição universidade tem seu próprio caráter especial quando comparada com o ensino geral. É nela que há o processo de exploração científica, e onde professores e alunos são combinados em uma comunidade acadêmica. Os professores orientam os alunos a realizar atividades de pesquisa para alcançar "unidade de ensino e pesquisa". O sentido de combinar ensino e pesquisa científica a pesquisa é incorporada no fato de que as

atividades de pesquisa científica são necessárias para oferecer novas ideias e inspiração à estrutura do conhecimento, com o qual o ensino se preocupa e, em seguida, oferece orientações para graduados e pós-graduados com conhecimento mais extenso e atualizado. Nesse sentido, a combinação de ensino e pesquisa faz parte da responsabilidade do professor universitário.

Além das questões acerca das relações entre ensino e pesquisa e dos saberes, enquanto componentes fundantes da profissionalidade docente, Alves e Marli (2013, p. 23) situam a discussão nos aspectos ligados às

Condições de trabalho, os meios técnicos, o respeito, a remuneração, o prestígio e a atração exercida pela profissão, os quais constituem um conjunto heterogêneo de condições na maioria dos países e em geral oscilam de acordo com suas condições de desenvolvimento econômico, social e histórico.

Os estudos de Abramov; Gruzde; Terentev (2016) discutem as mudanças de papéis dentro da profissão acadêmica na Rússia decorrentes da educação e reforma da ciência. Os resultados revelam tensões de papel e distribuição desigual do trabalho docente. O estudo identificou diferentes categorias de profissionais acadêmicos (pesquisadores de professores, professores, pesquisadores, “soldados universais” e especialistas). Para os autores, os dados refletem a divisão existente do trabalho: alguns se envolvem mais no ensino, alguns na pesquisa, alguns no trabalho administrativo, e outros são frequentemente convidados como intelectuais públicos pelos meios de comunicação de massa.

O estudo demonstrou ainda que o processo de trabalho universitário é caracterizado por crescente ambiguidade causada por tarefas atribuídas inesperadamente, são muitas vezes burocráticos por natureza e desviam o esforço e a atenção da atividade principal, além da excessiva carga de trabalho. De acordo com os participantes da referida pesquisa, tais padrões de trabalho causam estresse e alienação da atividade profissional, que já não é mais percebida na sua especificidade de trabalho docente, mas como uma mesa comum trabalho.

A partir da síntese aqui apresentada que reuniu algumas das contribuições consideradas relevantes acerca da profissionalidade é possível reafirmar a posição inicialmente apresentada de que este é um conceito em processo dinâmico e contínuo de construção, não podendo em sua análise ser desvinculado do contexto sócio-histórico-filosófico-epistemológico no qual está inserido.

Assim, daremos continuidade à discussão, trazendo na sessão a seguir os aspectos da identidade profissional docente na perspectiva da identidade social.

## 5 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Em relação à identidade iniciamos a presente discussão a partir de alguns questionamentos: o que define a identidade profissional do professor? De que modo ela é construída? Sendo a identidade profissional uma identidade social, quais implicações das mudanças no contexto contemporâneo para a definição dessas identidades?

O debate sobre a afirmação das identidades permeia na atualidade as mais variadas culturas e sociedades, atravessando grupos diversos, dentre estes os de natureza profissional, cada um deles com suas características e elos de ligação. Estudiosos dos mais variados campos do conhecimento científico têm enfrentando o desafio de compreender a dinâmica que caracteriza a sociedade atual, e suas implicações para os sujeitos e suas relações sociais. Bauman (2005, p. 91), ao discutir sobre o tema enfatiza que “a construção de identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam”. Assim, entender os modos como estas identidades são constituídas é, antes de tudo, concebê-las como processos em constante construção e reconstrução.

O estudo de Ursin (2017) realça ainda tensões vividas nas mudanças pelas quais a identidade acadêmica docente vem passando. Em estudo realizado nas Universidades da Finlândia, foi identificada a mesma tendência geral dos sistemas de ensino superior europeus e de outros países. Ou seja, processos de mudança, para passar de uma noção tradicional de um acadêmico para mais híbrido e compreensão dinâmica do que é ser um acadêmico no século XXI, revelando uma crescente fragmentação e heterogeneidade dentro da profissão acadêmica.

Interessante pensar o quanto essas reflexões são pertinentes ao se discutir às problemáticas que a docência apresenta no contexto contemporâneo. Soto Lagos et al (2016) fazem um debate situando as políticas neoliberais que sustentam a gestão pública educacional no Chile. Embora os autores enfoquem sua análise na educação básica, trazem reflexões importantes e pertinentes ao âmbito da educação superior, já que a lógica imposta é a mesma forjada nas instituições universitárias, onde cada vez mais há a redução do papel do Estado na educação e uma forte descentralização com aumento da participação de empresas privadas na prestação de serviços públicos. Surgem então, a partir disso, os princípios da concorrência como um estímulo para a iniciativa privada e instalação de sistemas de medição de desempenho de acordo com padrões e resultados.

Os autores ressaltam que tal lógica impacta diretamente no exercício da docência uma vez a identidade do professor é reconfigurada a partir da racionalidade técnico-instrumental que

propõem um perfil docente, responsável pelos resultados educacionais e empreendedores de sua própria carreira profissional.

Soto Lagos et al (2016) identificaram em seu estudo duas categorias principais que constituem um grande discurso oficial do Chile sobre os novos protótipos de profissionais da educação: *professor efetivo* e *professor afetivo*. Essas duas construções consideram a eficiência e eficácia em seu trabalho e, ao mesmo tempo, consideram as emoções como um fator "inerente" ao seu trabalho e ao papel social docente.

Ao discutir a concepção de *professor efetivo* são evidenciados, no referido estudo, a presença dos princípios do empreendedorismo e a da competição a partir de conceitos como eficácia e eficiência na profissão docente. Em sintonia com isso, incentivos e realizações, são colocados como elementos centrais na carreira do professor, sobretudo na dimensão individual. Não é suficiente ser um bom professor ou um professor eficaz, o que é destacado pelos discursos oficiais sobre educação é a possibilidade de ser melhor do que outro. Não são os bons professores que devem entrar no sistema educacional, são os melhores.

Do acima exposto, a competição está localizada em um lugar central da construção da educação e do professor. Para compensar esses aspectos aparece a categoria do professor "afetivo" que recebe nos discursos oficiais significativa relevância social. Professores são designados como os forjadores da nação, contribuindo para a formação de crianças e jovens do país. Essas estratégias retóricas, segundo os referidos autores constroem um contexto onde a profissão docente torna-se visível em situações de crise e onde se propõe ocupar um lugar individual dentro de um objetivo em nível de país. Através do uso de emoções, são criados contextos que convidam a abraçar a adversidade e a naturalizar condições negativas de trabalho docente.

São destacados ainda por Soto Lagos et al (2016) que as emoções usadas no discurso sobre o trabalho docente trazem de modo subliminar situações limitantes para o exercício da docência. Ao focar os elementos da ação do professor em suas emoções busca-se pormenorizar as situações desconfortáveis, injustas e até mesmo desagradáveis aos quais os profissionais da educação são submetidos. Esses discursos buscam mover o professor da frustração para a alegria, do desânimo para a motivação e do esforço coletivo ao esforço individual. Há uma intenção implícita de que os professores se adaptem e desempenhem suas funções em um contexto adverso, recebendo assim compensações emocionais ou simbólicas como gratidão ou recompensa à sua função social.

Diante das questões levantadas é cada vez mais complexa a tarefa de entender os processos de constituição da identidade de um professor. A docência enquanto atividade

profissional, revestida de um caráter social e político, é construída com base nas representações pessoais e sociais dos professores, assim como a partir de crenças e concepções sobre o papel da educação na sociedade e sobre os processos de ensinar e aprender.

Masetto (2012) discute o papel ativo do professor no mundo contemporâneo, apontando o comprometimento docente, enquanto elemento primordial para enfrentar esta realidade multifacetada nos âmbitos epistemológico, social, cultural e filosófico.

Na tentativa de encontrar possíveis respostas aos questionamentos mencionados nesta pesquisa, recorreremos à literatura clássica envolvendo as perspectivas da psicologia social e da sociologia das profissões. Buscou-se então, discutir inicialmente os aportes basilares acerca da construção das identidades, sociais/grupais e individuais, relacionando-os ao debate sobre a constituição identitária do professor.

Para Deschamps e Moliner (2009, p.14) “a identidade pode ser concebida como um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e de diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos”. Tal definição remete à ideia de que a identidade social é duplamente caracterizada pela forma como o indivíduo se vê, no sentido do “eu” e pela forma como é visto pelos outros.

As identidades sociais estariam assim relacionadas a um contexto sócio-histórico, e nesse sentido, acerca da identidade do professor Pimenta e Anastasiou (2008) enfatizam que ela se constrói num movimento que envolve diversos aspectos: sócio-históricos; a significação social da profissão, e ao mesmo tempo, o significado que cada professor, enquanto sujeito, atribui a esta atividade; o confronto entre teorias e práticas; a reafirmação de práticas consagradas pela cultura e que permaneceram significativas; as relações com outros professores e instituições: escolas, universidades, sindicatos, dentre outros.

Na mesma perspectiva, ao discutir aspectos relativos à identidade profissional docente Aguiar (2015, p. 2) destaca que “o sujeito se constrói nas relações sociais, históricas e culturais e que o sentimento de ser é constitutivo de sua identidade”.

É possível encontrar uma congruência nas ideias das referidas autoras que sinalizam o entendimento de que dentre os elementos fundamentais na construção da identidade docente está o significado que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar. Ou seja, o modo com os professores se reconhecem como profissionais, e as concepções que tem acerca da educação escolar são fatores cruciais nessa construção identitária.

Ao mesmo tempo é importante destacar a amplitude e complexidade do conceito de identidade profissional. Para Cruz e Aguiar (2011, p.8) essa

Conceituação é híbrida e em interface de várias áreas do conhecimento, apresentando diferentes enfoques e enredos, embora ainda não decisivos, na medida em que permanece o desafio para elucidar, de maneira mais objetiva, a dicotomia entre quem o sujeito é e quem é o profissional. Apesar do amplo leque de concepções teóricas, entendemos identidade profissional no sentido de mobilidade psicológica, com múltiplas variações e flutuações, cuja entropia (ordem-desordem) se reveste de uma estabilidade relativa, simultaneamente eivada por mudanças e permanências.

Nos estudos clássicos de Dubar (2006) encontramos uma diferenciação entre duas correntes discursivas sobre identidade: a Essencialista e a Existencialista. A primeira tem seus fundamentos na concepção de que as substâncias são imutáveis e originais, e, portanto, a identidade decorre de algo interior que vai sendo externalizado no mundo social. A segunda tem como pressupostos a mudança, defendendo que não existem essências eternas, tudo é passível de mudança. Desse modo, a identidade decorre da interiorização daquilo que é externo, ou seja, as ações, valores e normas sociais do grupo no qual se está inserido.

A partir destas, segundo o autor, para refutar os paradigmas tradicionais acerca da construção da identidade surgem os estudos sociológicos pós-modernistas e pós-estruturalistas, para os quais há o entendimento de que as identidades se influenciam mutuamente e a identidade social é vista como algo que se constrói individual e coletivamente, num contexto dinâmico e pouco estável. Assim, Dubar (2005, p. 136) defende que a identidade é "o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições"

A perspectiva que mais se aproxima de nossa pesquisa é a existencialista, que entende a identidade profissional como algo em permanente construção, num movimento dinâmico de significações do ser profissional, situada num tempo e num contexto que não são estáticos.

Numa linha de compreensão que se aproxima das ideias citadas anteriormente, Deschamps e Moliner (2008, p.21) destacam que "os grupos aos quais pertence o indivíduo, vão de alguma forma, servir de quadro de referência na constituição do si-mesmo". Tal perspectiva é encontrada também nos estudos de Silva (2015, p. 158) no qual a autora aponta que

À identidade profissional de professores que exercem a docência na Educação Superior, ao que parece, vai-se conformando numa teia de diferentes e variadas interfaces, espaços e tempos nos quais são consideradas tanto as concepções de mundo, de sociedade, de ser humano e de educação, por parte do docente, quanto sua trajetória pessoal e profissional (seja na docência e/ou em outra profissão), as especificidades da sua área de atuação disciplinar, suas relações com as instituições onde

trabalha ou trabalhou, suas práticas, além das influências que emergem das relações interpessoais com outros professores e com os estudantes.

A referida contribuição valida o entendimento de que a identidade profissional docente é fruto de uma teia de inter-relações pessoais e relacionais do professor enquanto indivíduo que ocorrem em um determinado espaço e tempo envolvendo aspectos biográficos e relacionais. Dubar (2005) define de que modo as identidades são socialmente reconhecidas num movimento de identidade para si, enquanto transação interna ao indivíduo, e de identidade para o outro, enquanto transação externa do indivíduo com as instituições, sendo ambas articuladas e processadas pelo sentimento de pertença.

A este respeito Rocha (2014) chama atenção para o uso do termo identidade e seu significado. Para a referida autora, associa-se o termo à definição daquilo que é único, no caso da identidade pessoal, seria a diferenciação entre um indivíduo e os outros, mas ao mesmo tempo, qualifica o que é idêntico, transitando entre a diferença e a semelhança. O idêntico seria o que torna um indivíduo semelhante aos outros – e o singular, a diferença, seria aquilo que faz do indivíduo um ser único.

Nesta perspectiva, quais seriam então os elementos ligados à construção da identidade profissional do professor na contemporaneidade? De acordo com Gomes et al (2013) os estudos recentes sobre identidade profissional docente dão ênfase ao desenvolvimento profissional enquanto principal meio de construção da identidade profissional e revelam que sua construção é demarcada também por suas histórias de vida e por vivências e crenças construídas antes da formação inicial de professores, e que perduram ao longo da carreira profissional.

Cruz e Aguiar (2011) ao revisitar os conceitos clássicos de identidade enfatizam que “uma ideia central e consensual é a noção de alteridade que firma a necessidade do outro como essencial para a existência”. As referidas autoras (2011, p. 9) destacam que

A Teoria da Identidade Social nos apresenta o conceito de identidade a partir do desenvolvimento de processos de categorização social e que podem resultar em estereótipos sociais. A ideia é de comparação e de diferenciação social que, por sua vez, implicam o reconhecimento da pertença social. Ou seja, é o sentimento da pertença do sujeito ao grupo que constitui a noção de grupo psicossocial e seus sentidos de endogrupo, os que pertencem ao seu grupo, e exogrupo, os que não pertencem. A noção de identidade pessoal corresponderia aos padrões de comportamento que são adotados pelo sujeito, revestida dos atributos introjetados e/ou modelados na conjugação de forças e tensões das relações sociais; é influenciada pelo reconhecimento da pertença a determinados grupos ou categorias e condicionada à ocupação de um lugar social pelo sujeito.

Um estudo realizado por Couto (2013) com o objetivo de investigar o papel da pedagogia universitária para a construção da identidade docente em projetos inovadores de

universidades públicas brasileiras, apontou que a identidade docente não é dada, mas sim, construída intencionalmente por meio de processos formativos específicos que se iniciam na pós-graduação e se desdobram em diferentes contextos de Ensino Superior que o professor atuará. Ressalta a relação da cultura institucional com a construção da identidade docente como essencial, o que a mesma define como cultura da docência.

Divergimos de Couto (2013) no aspecto da construção identitária docente iniciar-se na pós-graduação. A partir das escolhas teóricas, entendemos que a constituição da identidade docente não se reduz à formação em nível de pós-graduação, nem aos contextos de atuação, muito pelo contrário, ela inicia-se nos processos de ingresso na formação inicial perdurando ao longo da formação e trajetória profissional dos sujeitos, inclusive, sendo fortemente marcada por elementos individuais e coletivos. Compreendemos que esse processo é muito amplo e envolve formas de conhecimento construídas e compartilhadas por um grupo, elementos de semelhanças e diferenças, pertencas comuns (DESCHAMPS; MOLINER, 2009), identidades para si e para o outro, ambas articuladas e processadas por meio de mecanismos de pertencimento: que tipo de professor ou professorar se quer ser/ se diz ser; e de atribuição: que tipo de professor ou professora você é/ dizem que você é (DUBAR, 2005).

Os conceitos aqui apresentados e as contribuições dos estudos mencionados revelam a identidade como um processo balizado pela relação entre o indivíduo e a sociedade, sendo tais elementos diferentes, porém indissociáveis. Entende-se, assim, que é através da dialética dessas relações que se constrói a identidade, demarcada fortemente pela realidade sociocultural, sendo um fenômeno que é ressignificado durante a trajetória de vida pessoal e social do indivíduo, e que ao mesmo tempo em que é transformada pela sociedade, também intervém na realidade social.

## **6 O PERCURSO DA PESQUISA**

Este capítulo apresenta o percurso teórico-metodológico da tese, descrevendo a trajetória de construção dos dados, nas diferentes etapas da pesquisa, como também as escolhas teóricas para a análise dos dados.

### **6.1 Contextos da pesquisa: campo de estudo, participantes e procedimentos**

O campo de estudo constituiu-se de três instituições públicas (duas Universidades Federais e um Instituto Federal de Educação), que ofertavam Licenciaturas em Pedagogia e Matemática, conforme o quadro 8 a seguir apresentado.

Quadro 8 - Instituições e Cursos Participantes da Pesquisa

<b>Universidade Pública Federal 1</b>	<b>Universidade Pública Federal 2</b>	<b>Instituto Federal de Educação</b>
Licenciatura em Matemática EAD Licenciatura em Matemática Presencial	Licenciatura em Pedagogia EAD Licenciatura em Pedagogia Presencial	Licenciatura em Matemática EAD

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

A partir da estruturação do campo de pesquisa, foi realizada a composição dos contextos deste estudo. O entendimento de contexto conforme Abbagnano (1998) define como conjunto de elementos correlacionados, direta ou indiretamente, a partir do que se considera um fenômeno. No caso, do nosso objeto de estudo, os contextos foram constituídos por cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática de Instituições Públicas Federais de Pernambuco, em duas modalidades distintas (presencial e a distância).

O contexto 1 refere-se à modalidade de educação a distância. E o contexto 2 refere-se à modalidade presencial. Diante do avanço tecnológico, da expansão da modalidade à distância e das políticas públicas de adoção desta modalidade como alternativa para a formação de professores, a escolha pelos dois contextos justifica-se na medida em que nos permite compreender o cenário que se desenha nos sentidos de docência universitária por professores e estudantes.

Ambos os contextos reuniram participantes dos cursos de pedagogia e matemática. Para fins de análises intergrupos, dentro de cada contexto, existem ainda subgrupos constituídos por dois agrupamentos: professores e estudantes. Na análise dos dados a nossa escolha foi por agrupar por contextos: 1 presencial e 2 EAD. Dentro de cada contexto realizamos também uma análise intergrupos, na qual foram identificadas as aproximações e distanciamentos dos sentidos de docência entre professores e estudantes, em cada contexto.

Cabe ainda delimitar quais foram às circunstâncias para demarcarmos os referidos contextos de pesquisa, critérios e escolhas do campo de estudo. A primeira diz respeito ao fato da pesquisa ter sido desenvolvida em um programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica de uma Universidade Pública, no qual ocorrem amplas discussões

acerca da educação distância, das disparidades entre educação presencial e EAD, dos usos da tecnologia nas diferentes modalidades, e de diversos outros aspectos ligados à matemática, à pedagogia e à tecnologia.

A escolha pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática se deu também por serem duas áreas que contemplam os saberes matemáticos, sob diferentes perspectivas. Os cursos de Matemática que formam professores de matemática para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. E os cursos de Pedagogia que formam professores que ensinam matemática na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na escolha da licenciatura em matemática, consideramos ainda os seguintes aspectos: 1) por ser um curso no qual os saberes da área de exatas, não são equiparados aos saberes pedagógicos na estrutura das matrizes curriculares. Embora esta seja uma questão encontrada em diversas licenciaturas, compreende-se que em cursos de formação de professores em matemática, torna-se ainda mais evidente esse paradoxo, já que há uma centralidade no conhecimento matemático, em detrimento do conhecimento pedagógico; 2) por ser uma das licenciaturas com alta taxa de desistência (55,8%) de acordo com o relatório de análises estatísticas do censo 2017.

Na escolha do curso de Pedagogia, consideramos também os seguintes elementos: 1) é uma licenciatura que forma professores que ensinam matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e que tem como foco de sua formação saberes didático-pedagógicos, teorias de aprendizagem e do desenvolvimento humano, entre outros saberes diretamente ligados à docência; 2) é a licenciatura com maior número de matrículas no Brasil em instituições públicas e privadas (714.345), conforme dados do Censo da Educação Superior 2017, mas que também tem alta taxa de desistência (41,7%); 3) é um curso que embora possua o número de matrículas que ultrapassa qualquer outra licenciatura, seus saberes são questionados pelas demais licenciaturas, que consideram, equivocadamente, a pedagogia sem status de ciência, com um saber próprio; 4) nos aspectos da profissionalidade, os cursos de licenciatura em Pedagogia revelam problemáticas, em maior proporção que outros cursos, relativas ao desprestígio social, às condições de trabalho e remuneração, entre outros aspectos.

Diante desses elementos, o corpus da pesquisa envolveu os referidos cursos de licenciatura pelas ambiguidades entre eles, o de matemática, considerado “difícil” e o de pedagogia “fácil”, e por terem como ponto de aproximação o fato de formarem docentes que ensinarão matemática em diferentes etapas da escolarização básica.

Quanto aos participantes da pesquisa, totalizaram 134 sujeitos, agrupados nos dois contextos, por modalidade e subgrupos, por curso e categoria (docente e estudante), conforme quadro 9 ilustrado a seguir:

Quadro 9 - Participantes da pesquisa por Curso, Categoria e Modalidade

<b>Participantes da pesquisa por Curso, Categoria e Modalidade</b>			
<b>CONTEXTO 1 LICENCIATURAS A DISTÂNCIA</b>		<b>CONTEXTO 2 LICENCIATURAS PRESENCIAIS</b>	
<b>Total 75</b>		<b>Total 61</b>	
<b>Professores e Tutores<sup>6</sup></b>	<b>41</b>	<b>Professores</b>	<b>15</b>
<b>Pedagogia</b>	<b>6</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>8</b>
<b>Matemática</b>	<b>35</b>	<b>Matemática</b>	<b>7</b>
<b>Estudantes</b>	<b>34</b>	<b>Estudantes</b>	<b>47</b>
<b>Pedagogia</b>	<b>18</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>23</b>
<b>Matemática</b>	<b>16</b>	<b>Matemática</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O instrumento utilizado para construção dos dados foi um questionário de associação livre de palavras, cuja opção deve-se entre outros aspectos ao fato de tratar-se de uma técnica do tipo projetiva, atuando por meio de estímulos indutores, diretamente sobre a estrutura psicológica dos indivíduos evidenciando aspectos de suas representações<sup>7</sup> acerca do objeto indutor (COUTINHO; NÓBREGA; CATÃO, 2003).

Com o objetivo de testagem das expressões indutoras do questionário da pesquisa, foi realizado um estudo piloto da pesquisa foi realizado com o objetivo de validar as expressões indutoras que nos ofereceriam elementos para análise dos sentidos de docência que buscávamos identificar nos contextos da pesquisa. Assim, piloto consistiu na aplicação do questionário socioprofissional e de associação livre de palavras, e foi realizado no curso de matemática, em um Instituto Federal de Educação de Pernambuco que se disponibilizou em participar.

Estavam previstos para o piloto, a participação dos dois cursos: pedagogia e matemática, porém, em virtude do tempo de resposta e dos trâmites para aprovação pelas instituições, optamos em aplicá-lo na instituição para a qual já tínhamos autorização de realizar a pesquisa. Vencendo o desafio de conseguir a autorização institucional para o piloto, o passo seguinte foi

<sup>6</sup> Neste estudo optamos por não trazer diferenciações entre as funções exercidas pelo professor e tutor, já que no contexto da pesquisa realizada, ambos desenvolviam atividades docentes, e como o foco da pesquisa são os sentidos de docência do grupo de sujeitos (professores, tutores e estudantes) não se fez necessário para o estudo a referida distinção.

<sup>7</sup> Aqui o termo representação refere-se aos sentidos que o sujeito atribui aquilo que lhe é colocado, considerando os sentidos compartilhados como representações comuns aos indivíduos.

conseguir a participação dos professores dos referidos cursos. Foram muitos apelos e contatos por e-mail e presenciais com a coordenação do curso, e mesmo com esse esforço conseguimos apenas 26 participantes. Utilizamos no piloto exclusivamente o questionário eletrônico, e a partir da dificuldade em obter as respostas em tempo hábil, já redimensionamos para utilizar na pesquisa os dois formatos: impresso e eletrônico.

No piloto constavam cinco expressões indutoras: *Docência*, *Docência Universitária*, *Docência Universitária na EAD*, *Docência Universitária e Tecnologias e Profissionalidade Docente*. Porém a partir da testagem, foram selecionadas apenas três, por considerarmos pela saturação que o quantitativo de evocações já era suficiente para apreensão dos sentidos que buscávamos conhecer. Assim, a partir dessa constatação, visualizada nas análises do corpus textual das expressões no Iramuteq, decidimos reorganizar o instrumento e utilizar no estudo da tese as três expressões que serão mais adiante detalhadas.

A inserção no campo, para validação das expressões indutoras, a partir do piloto, nos revelou ainda, a necessidade de buscar outras estratégias para o estudo da tese, que dessem conta de garantir o quantitativo de participantes suficiente para a validação do estudo.

Diante dessa realidade, redimensionamos o escopo da pesquisa. O processo de coleta foi bastante difícil, já que a adesão dos participantes, se deu por meio do contato com as instituições e este foi bastante demorado, passando por muitas instâncias burocráticas.

Foram realizadas diversas tentativas de contato, utilizando estratégias diferentes, para que pudéssemos atingir o universo previsto no estudo. Tais fatos revelaram para nós algumas contradições que jamais imaginaríamos encontrar, considerando que o nosso campo de pesquisa estava circunscrito em cursos de Licenciatura de Universidades Públicas, para as quais a pesquisa é um dos eixos de sua função.

Para nossa surpresa, tivemos que insistir consideravelmente para que professores se dispusessem a responder o questionário do estudo. Outro fato relevante é que nos cursos a distância, a quantidade de participantes que respondeu ao questionário *online*, foi bem baixa, levando-nos a aplicar, presencialmente, a maioria dos questionários, para que assim pudéssemos obter o universo estabelecido para a pesquisa. Isso nos chamou bastante atenção, uma vez que presumíamos que, ao menos nos cursos a distância, o uso de ferramentas tecnológicas, como o *e-mail*, fizesse parte da cultura de comunicação institucional de professores e estudantes.

Porém, para este estudo, não houve confirmação dessa perspectiva, tanto do ponto de vista institucional, quanto pessoal dos participantes. Foram enviados inúmeros e-mails, através dos contatos disponibilizados nas páginas das universidades sobre os contatos de coordenações

e professores, e não obtivemos resposta, somente, após o contato presencial “in loco”, é que avançamos um pouco e conseguimos, respostas, via formulários eletrônico, mas mesmo assim, a maioria das respostas aos questionários foram obtidas através da aplicação presencial.

Desse modo, o questionário foi composto de três expressões indutoras: *docência universitária*, *docência universitária na EAD* e *docência universitária e tecnologias*

A expressão indutora 1 – docência universitária foi escolhida buscando compreender de modo amplo, os sentidos associados à docência na Educação Superior e suas relações com a identidade e profissionalidade docente, sem especificações de modalidades (presencial ou a distância). Assim, intencionamos a partir dessa expressão, identificar as aproximações e distanciamentos dos sentidos atribuídos pelos participantes à docência universitária, nos dois contextos de pesquisa.

A expressão indutora 2 – Docência Universitária na Educação a Distância, objetivou identificar os sentidos atribuídos especificamente à docência na modalidade à distância, por professores e estudantes das duas modalidades. Tal escolha nos permitiu compreender os significados e sentidos que docentes e estudantes inseridos ou não na EAD, atribuem à docência universitária na modalidade à distância. A partir da referida expressão, foi possível compreender as diversas significações de docência e suas relações com a identidade e profissionalidade docente na EAD, permitindo ainda encontrar as aproximações, distanciamentos e ambiguidades existentes.

A expressão indutora 3 – Docência Universitária e Tecnologias intencionou compreender os sentidos de docência relacionados às tecnologias, uma vez que o debate sobre a influência das tecnologias no trabalho docente faz parte de agenda atual da educação, em todos os níveis de ensino. Assim, conseguimos identificar, a partir das evocações dos participantes, sentidos de docência ligados à tecnologia.

Inicialmente utilizamos o formulário do Google Drive que foram enviados aos participantes através do link disponibilizado por e-mail, entretanto, diante da dificuldade em atingir o quantitativo de respostas suficientes para o estudo, buscando garantir o universo de sujeitos estabelecido para a pesquisa, foi realizada a aplicação também presencialmente, com uso de questionários físicos (impressos).

Vale ressaltar, ainda, que após a etapa de aplicação dos questionários, no projeto desta pesquisa estava prevista uma outra etapa de coleta, que consistia na realização de duas sessões de grupo focal *online* com 12 participantes, sendo 6 de cada contexto: presencial e a distância. Embora a pesquisadora tenha mantido contato com os participantes para realização da etapa posterior, muitos recusaram-se a participar, alegando outras ocupações, indisponibilidade de

tempo, viagens, etc., mesmo sabendo que a sessão seria realizada via Skype. Após muitas tentativas, 12 participantes se disponibilizaram para as sessões previamente agendadas, porém, na sessão agendada para cada grupo de participantes do contexto presencial, ninguém se fez presente. E na sessão agendada para os participantes do contexto EAD, somente 4 se fizeram presentes na sessão.

Assim, uma sessão foi realizada, mas diante do baixo percentual de participantes, consideramos a validação do procedimento para a segurança na aplicação do instrumento. As resistências encontradas no campo de estudo, em relação à participação docente redimensionaram o caminho percorrido até os dados.

## **6.2 Núcleos de Significação como Base Teórico-Methodológica**

Para análise dos dados, adotamos como base teórico-metodológica os núcleos de significação da psicologia sociohistorica, partindo das ideias de Vygotsky (2004; 2001;1998), ampliadas, por autores contemporâneos que sistematizaram outras contribuições, reflexões e teorizações sobre esse campo: Aguiar e Ozella (2013); Aguiar, Soares e Machado (2015).

Os Núcleos de Significação resgatam elementos fundamentais para análise do objeto de estudo desta pesquisa, tais como a memória, o pertencimento e demais atributos do gênero humano na perspectiva histórico-cultural. Assim, o olhar sobre a identidade profissional e a profissionalidade docente nesta pesquisa, à luz dos fundamentos da psicologia sociohistorica, permitiu a apreensão dos sentidos que buscávamos investigar, uma vez que tais núcleos adentram a uma dimensão subjetiva da realidade.

A perspectiva metodológica sobre a apreensão dos sentidos ao longo do estudo esteve pautada numa visão que tem o sujeito em sua dimensão subjetiva como ponto de partida buscando a explicação do processo de constituição do objeto estudado no seu processo sócio-histórico.

Desse modo, compreender as relações entre pensamento e linguagem é entender que os signos são instrumentos psicológicos, constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas também como meio de atividade interna do sujeito. O signo, traduzido em palavra, representa por excelência o objeto na consciência. Desse modo, na perspectiva histórico-cultural pode-se afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.

Nessa perspectiva, o pensamento passa por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido. Dessa forma, para apreender os núcleos de significação é preciso

entender que a relação pensamento/linguagem passa pela compreensão das categorias significado e sentido.

Para Vygotsky (2001, p.398)

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior.

Aguiar e Ozella (2013, p. 305) ao discutirem significado e sentido na perspectiva vigostkiana, destacam que

Os significados constituem apenas o ponto de partida; sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação pode-se caminhar para zonas mais instáveis. Já o sentido é muito mais amplo que o significado pois constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída.

Desse modo, segundo os autores, os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências.

Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. Embora sejam mais estáveis, também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo.

No que diz respeito ao sentido pode ser considerado mais muito mais amplo que o significado, pois se constitui na articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. O sentido pode ser compreendido, desse modo, a partir da singularidade humana historicamente construída, ou seja, um ato do homem mediado socialmente.

Partindo desses pressupostos teóricos demos início aos procedimentos de análise dos núcleos com a leitura flutuante. Consideramos que a palavra com significado seja a primeira unidade que se destaca no momento inicial de análise dos dados da pesquisa. Partimos então das palavras evocadas nos questionários de associação livre de palavras com a intenção de fazer uma análise dos sujeitos. Assim, as palavras dos questionários foram produzidas no contexto que lhes atribuí significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem.

Na primeira etapa de análise das respostas ao questionário de associações livre de palavras, foi utilizado o software Iramuteq como ferramenta de apoio ao processamento de dados desta pesquisa. O software possibilitou o agrupamento, segundo critérios definidos, das respostas (tipos de palavras) e contribuiu bastante para a interpretação dos dados. Houve toda uma preparação do corpus textual<sup>8</sup> de cada contexto e dentre as potencialidades oferecidas pelo software foram usadas neste estudo:

1. *Análise lexicográfica clássica* – o software identificou e reformatou as unidades de texto, identificando a quantidade de palavras, frequência média e hapax (palavras com frequência um), pesquisando o vocabulário e reduzindo as palavras com base em suas raízes (formas reduzidas). (CAMARGO, 2013). Foram listadas pelo Iramuteq formas ativas e suplementares chamadas de *actives forms*, palavras como unidades de significado. A partir dos filtros definimos os tipos de palavras, de acordo com as classes gramaticais, que seriam consideradas válidas no corpus textual da pesquisa. No caso da análise desse estudo, pelos dados terem sido extraídos de um questionário de associação livre, consideramos como *formas ativas* para a análise: verbos, substantivos e adjetivos.
2. *Análise de similitude* – permitiu identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado trouxe indicações da conexão entre elas, auxiliando na identificação da estrutura dos núcleos de significação.
3. Nuvem de palavras – é a análise mais simples oferecida pelo software (CAMARGO, 2013), possibilitou o agrupamento das palavras e as organizou graficamente em função da sua frequência.

Na fase de análise da hierarquização das palavras (indicadas como de maior importância) para cada contexto e expressão, foram criados QUADROS a partir das análises do Iramuteq.

Na análise das justificativas para as palavras hierarquizadas foram feitos agrupamentos por sinônimos. Após o cruzamento dos dados gerados pelo Iramuteq e pelo agrupamento das justificativas, foram identificados os pré-indicadores e indicadores dos núcleos de significação, que foram estruturados a partir de algumas dimensões da docência: pessoal, pedagógica, profissional, afetiva/moral, social.

---

<sup>8</sup> O corpus textual é construído pelo pesquisador, e constitui-se no conjunto de textos que se pretende analisar. Para o Iramuteq os textos são as unidades dos dados. Um conjunto de textos constitui um corpus de análise. O IRAMUTEQ oferece a possibilidade de diferentes formas de análise de dados textuais, desde as mais simples, como a lexicografia básica (como cálculo de frequência de palavras até análises multivariadas. (CAMARGO, 2013)

Tais procedimentos possibilitaram a interpretação a partir do campo semântico e lexical dos dados em diálogo com o embasamento teórico escolhido para a pesquisa. Dessa forma, foi possível inferir os sentidos de docência universitária que caracterizam o grupo de participantes em cada contexto da pesquisa, suas ambiguidades, aproximações e distanciamentos existentes entre os contextos e subgrupos.

A partir dos campos semânticos resultantes do cruzamento das palavras e a respectiva frequência foram elencadas as dimensões da docência universitária nos distintos contextos pesquisados. A interpretação dos dados se deu através de três etapas que se complementaram para apreensão dos sentidos que buscávamos identificar. O quadro 10, apresentado a seguir detalha as referidas etapas:

Quadro 10 - Etapas de Análise dos Dados

<b>Etapas de Análise dos Dados</b>		
<b>ETAPA 1</b>	Levantamento dos pré- indicadores	Análise da frequência das palavras e da classificação hierárquica descendente. Análise da Árvore de similitudes – aglutinação/similaridade/ complementaridade contradição/articulações/ entre as palavras.
<b>ETAPA 2</b>	Sistematização do conjunto de pré- indicadores a partir	Identificação dos núcleos de significação.
<b>ETAPA 3</b>	Categorização dos Núcleos	Interpretação dos núcleos de significação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Os dados foram agrupados em conjunto (professores e estudantes dos dois cursos pesquisados, analisando cada contexto (modalidade) em específico, para apreensão dos sentidos, sem comparações internas entre os dois cursos.

Quadro 11 - Agrupamentos por contextos e grupos por etapa de análise

<b>Agrupamentos por contextos e grupos por etapa de análise</b>		
<b>CONTEXTO 1</b>		<b>CONTEXTO 2</b>
<b>EDUCAÇÃO DA DISTÂNCIA</b>		<b>EDUCAÇÃO PRESENCIAL</b>
<b>ETAPA 1</b>	Professores EAD + estudantes EAD Grupo 1 - professores EAD Grupo 2 - estudantes EAD	Professores presencial + estudantes presencial Grupo 1 - Professores presencial Grupo 2 – Estudantes presencial

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme ilustrado no quadro 11, a análise foi realizada através do cruzamento dos dados nos diferentes contextos, para identificação das aproximações e distanciamentos entre os sentidos atribuídos pelos participantes.

Nesta seção apresentamos a sistematização realizada para a obtenção das categorias de análise, a partir dos dados que foram coletados, o que nos permitiu compor uma rede de significados, por meio da interpretação dos núcleos de sentidos, descrevendo as relações existentes entre os sentidos de docência e a identidade e profissionalidade docente.

A partir da interpretação dos dados e das categorizações realizadas acerca das dimensões da docência universitária, fomos identificando as relações entre os sentidos de docência universitária nos dois contextos pesquisados e suas relações com a identidade e profissionalidade docente.

Na análise sistematizamos as dimensões da docência universitária e suas relações com a identidade pessoal e profissional dos participantes. A partir da interpretação dessas relações inferimos os sentidos de docência universitária nos contextos pesquisados. Na seção seguinte, consideramos cada contexto de pesquisa e expressões indutoras, e em seguida, as aproximações e distanciamentos entre os sentidos nos diferentes contextos e participantes.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 7.1 Perfil dos Participantes com análise

O perfil dos participantes da pesquisa foi composto de por professores dos cursos de pedagogia e distribuição dos participantes por categoria (professor<sup>9</sup> e estudantes), instituição a que estão ligados, curso e modalidade.

Quadro 12 - Perfil dos Participantes da Pesquisa

Perfil dos Participantes da Pesquisa					
Categoria	Instituição	Curso		Modalidade	Participantes
Professores/Tutores	Instituto Federal	Licenciatura em Matemática		EAD	26
Professores/Tutores	Universidade A	Licenciatura em Matemática		EAD	15
Professores/Tutores	Universidade B	Licenciatura em Pedagogia		EAD	6
Estudantes	Universidade A	Licenciatura em Matemática		EAD	16
Estudantes	Universidade B	Licenciatura em Pedagogia		EAD	18
Professores	Universidade A	Licenciatura em Matemática		Presencial	7
Estudantes	Universidade A	Licenciatura em Matemática		Presencial	24
Professores	Universidade B	Licenciatura em Pedagogia		Presencial	8
Estudantes	Universidade B	Licenciatura em Pedagogia		Presencial	24

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

O perfil de formação do grupo de professores participantes que atuam no curso de Licenciatura em Matemática das duas instituições, na modalidade EAD é bem diversificado, conforme apresentado no quadro 13, a seguir.

<sup>9</sup> Optamos neste estudo por agrupar os tutores na categoria de professores, considerando que o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas de mediação da aprendizagem é considerado por autores com Mattar (2012), como atividades docentes. Para o autor, o tutor é considerado professor, pois atua em muitas funções docentes, mediando a aprendizagem além de desempenhar uma função social nos ambientes de aprendizagem online. A comunicação de conteúdos entre professor e alunos, elaborar relatórios mensais sobre as atividades

Quadro 13 – Formação dos professores participantes curso de licenciatura em matemática EAD

<b>FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EAD</b>						
<b>GRADUAÇÃO</b>	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática	Licenciatura em História	Licenciatura em Artes Plásticas	Licenciatura em Ciências Biológicas
	16	11	3	2	1	1
	Bacharelado em Física	Engenharia Química	Gestão Ambiental	Engenharia Civil	Graduação em Psicologia	Estatística
	1	1	1	1	2	1
<b>ÁREAS DE FORMAÇÃO EM PÓS GRADUAÇÃO PROFESSORES MATEMÁTICA</b>						
<b>PÓS DOUTORADO (6)</b>	<b>DOUTORADO (15)</b>		<b>MESTRADO (13)</b>		<b>ESPECIALIZAÇÃO (3)</b>	
Matemática (3) Teoria e História da Educação - Processos de Formação em Espaços Virtual (1) Educação (2)	Matemática (8) Educação (4) Antropologia (1) Engenharia Civil (1) Gestão Ambiental (1)		Educação Ambiental (1) Ensino de Ciências (4) Educação Matemática (4) Educação (3) Estatística (1)		Ensino de Matemática (1) Informática na educação (1) Mídia na Educação (1)	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Como é possível observar, dos quarenta e um (41) participantes que compõem o grupo de professores da Licenciatura em Matemática EAD, a maioria (trinta e quatro) tem formação inicial em cursos de licenciatura, sendo dezesseis em pedagogia, onze em matemática e três em ciências, com habilitação em Matemática. Outros três participantes distribuídos em licenciaturas na área de história, ciências biológicas e desenho e artes plásticas. Os outros sete participantes têm formação inicial em diversas áreas não ligadas à licenciatura, conforme apresentado no quadro.

No que se refere à pós-graduação, o quadro 13 apresenta o perfil de cursos de pós-graduação dos participantes, distribuídos entre cursos de especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado. Os dados revelaram um nível de formação qualificado, já que 6 deles têm pós-doutorado, 15 tem doutorado e 13 têm mestrado. Apenas 3 participantes possuem somente a especialização como titulação máxima.

Ao realizar o cruzamento entre a formação dos participantes e o curso e disciplinas nas quais atuam, encontramos alguns distanciamentos, como é o caso dos professores formados em Engenharia Civil, Psicologia, Gestão Ambiental, Bacharelado em Física, Engenharia Química e Estatística. Destes, três casos nos chamaram mais atenção: 1) um professor que possui Doutorado em Engenharia Civil, com mestrado e graduação em engenharia, leciona disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso, Cálculo III e laboratórios de ensino da matemática; 2) participante com graduação em gestão ambiental e mestrado em educação ambiental, leciona disciplinas de metodologia de ensino e fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação; 3) professor com formação em Engenharia Química, atuando na disciplina de Fundamentos da Educação. Vale salientar, que embora no exemplo três, o professor possua pós-doutorado em Teoria e História da Educação - Processos de Formação em Espaços Virtuais, consideramos preocupante o fato, uma vez que na concepção de construção dos saberes docentes consideramos a formação inicial como uma das esferas importantes da formação do professor.

O que nos leva a indagar, de que modo um professor universitário forma professores para atuação na educação básica, sem possuir saberes e experiência ligados ao campo principal da educação básica?

Ao observar esses dados nos perguntamos: que lugar os saberes pedagógicos ocupam neste modelo de docência? Que lugar os saberes específicos da profissão docente ocupam neste cenário?

Ao refletir sobre essa situação, recorreremos a Ramos (2010, p.70) quando trata da profissionalidade na docência universitária no contexto contemporâneo, ela afirma a necessidade mudanças na visão de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” e de quem pesquisa, sabe ensinar”.

No que se refere ao perfil de formação do grupo de professores participantes que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia, o quadro 14 a seguir demonstra uma certa unidade em termos de adequação da formação dos professores ao curso em que lecionam. Dos seis participantes do estudo, cinco tem formação na área das licenciaturas e uma é da psicologia, área sob a qual a pedagogia embasa os fundamentos da aprendizagem.

Quadro 14 - Formação dos professores que atuam no curso de licenciatura em pedagogia EAD

<b>GRADUAÇÃO</b>	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura em Educação Física	Graduação em Psicologia
	2	1	1	1	1
<b>ÁREAS DE FORMAÇÃO EM PÓS GRADUAÇÃO</b>					
<b>PÓS DOUTORADO (2)</b>		<b>DOUTORADO (2)</b>		<b>MESTRADO (2)</b>	
Educação (1) Oceanografia (1)		Educação (2)		Educação Matemática e Tecnológica (1) Educação (1)	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

No que se refere à pós-graduação, os participantes possuem cursos de mestrado, doutorado, pós-doutorado. Os dados revelaram um nível de formação qualificado, já que todos possuem formação *stricto sensu*, dois com pós-doutorado, dois com doutorado e dois com mestrado.

Ao cruzar os dados entre formação a disciplinas em que atuam na EAD, verificamos que um dos participantes, embora formado em ciências biológicas, leciona as disciplinas de didática, sociologia e filosofia. Tal fato revela, a existência de incompatibilidades entre a formação e a atuação do professor, na EAD.

Quanto ao tempo de experiência dos participantes na docência em EAD varia de 1 a 10 anos. Para o grupo de professores da Licenciatura em Matemática, a maioria possui entre três e cinco anos de experiência. Em pedagogia metade dos professores tem experiência entre seis e dez anos, conforme apresentado no quadro 15 a seguir.

Quadro 15 - Tempo de Experiência na EAD

<b>LICENCIATURA EM MATEMÁTICA</b>	Entre 1 e 2 anos	6 participantes	<b>LICENCIATURA EM PEDAGOGIA</b>	Entre 1 e 2 anos	2 participantes
	Entre 3 e 5 anos	20 participantes		Entre 3 e 5 anos	1 participante
	Entre 6 e 10 anos	15 participantes		Entre 6 e 10 anos	3 participantes

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Consideramos que o tempo recente de atuação dos participantes na EAD está ligado ao crescimento que houve nos últimos dez anos, e no caso específico dos participantes deste estudo, com a implantação da UAB.

Quanto aos estudantes das Licenciaturas em Pedagogia e Matemática, o quadro a seguir sistematiza o perfil dos participantes, quanto ao gênero e período do curso em que se encontravam ao participar da pesquisa. O universo dos estudantes que participaram contemplou uma variedade de períodos, conforme apresentado no quadro 16.

Quadro 16 - Perfil dos Participantes - Estudantes EAD

MATEMÁTICA		PEDAGOGIA	
GÊNERO	PERÍODO	GÊNERO	PERÍODO
Feminino (6)	3° (2)	Feminino (12)	3° (2)
Masculino (10)	4° (5)	Masculino (4)	4° (2)
	5° (6)		5° (14)
	8° (3)		

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

No que se refere ao perfil de formação dos professores participantes que atuam nos cursos presenciais, conforme mostram nos quadros 17 e 18, diferentemente dos cursos em EAD, a área de formação inicial dos docentes que atuam é menos diversificada. Assim como, suas áreas de pós-graduação contemplam saberes ligados as suas áreas de atuação.

Assim, a maioria dos professores são formados em licenciaturas, ou em áreas que possuem aderência ao curso em que atuam. Tanto na matemática, quanto na pedagogia, esse foi um dado revelado.

Quadro 17 - Formação dos professores que atuam no curso de licenciatura em matemática presencial

GRADUAÇÃO	Licenciatura em Matemática	Bacharelado em Matemática	Licenciatura em Física	Estatística
	2	3	1	1
ÁREAS DE FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO				
PÓS DOUTORADO (1)	DOUTORADO (4)	MESTRADO (1)		
Matemática (1)	Matemática (4)	Matemática (1)		

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

A única participante, que diverge um pouco desse quadro é a que possui doutorado Geografia Humana, mas que ao analisarmos as disciplinas ministradas pela mesma, identificamos que ela leciona Metodologia do Ensino da Geografia e Prática do Ensino da Geografia, assim há um alinhamento direto entre sua formação e âmbito em que atua.

Quadro 18 - Formação dos professores que atuam no curso de licenciatura em pedagogia presencial

<b>GRADUAÇÃO</b>	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Geografia	Graduação em Psicologia
	4	3	1
<b>ÁREAS DE FORMAÇÃO EM PÓS GRADUAÇÃO</b>			
<b>PÓS DOUTORADO (2)</b>		<b>DOUTORADO (6)</b>	
Educação (2)		Educação (4) Geografia Humana (1) Psicologia Cognitiva (1)	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Quanto ao tempo de experiência dos participantes na docência na Educação Superior Presencial. Para o grupo de professores da Licenciatura em Matemática, dois participantes têm experiência mais recente, de até 5 anos, e o restante está distribuído entre 6 e 10 anos, mais de dez anos. Em pedagogia metade dos professores tem experiência entre seis e dez anos, conforme apresentado no quadro 19, e a outra metade tem entre dez e vinte anos de experiência docente na Educação Superior.

Quadro 19 - Tempo de Experiência Docência na Educação Superior

<b>LICENCIATURA EM MATEMÁTICA</b>	Até 5 anos	2 participantes	<b>LICENCIATURA EM PEDAGOGIA</b>	Entre 6 e 10 anos	3 participantes
	Entre 6 e 10 anos	2 participantes		De 10 anos a 20 anos	3 participantes
	Mais de 10 anos	3 participantes			

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

O perfil dos participantes professores quanto ao tempo de experiência revelam três fases da carreira docente<sup>10</sup> de acordo com Huberman (2013). O grupo de matemática estaria entre as fases de *entrada, estabilização e diversificação*. E o de Pedagogia entre a estabilização e a

<sup>10</sup> Utilizamos para essa classificação a perspectiva do ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (2013), no qual o autor traz uma categorização das fases pelas quais o professor passa em sua carreira que estariam ligadas á: entrada, estabilização, diversificação, questionamento, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações, desinvestimento (HUBERMAN, 2013, p.47).

diversificação. A fase de entrada seria a da exploração marcada por elementos que são da sobrevivência e da descoberta, vividos em paralelo, pois é o segundo elemento que permite aguentar o primeiro. Na fase de estabilização as principais características são, segundo o autor, a pertença a um corpo profissional e a independência, e o sentimento de competência pedagógica crescente. Na fase de diversificação, os professores partem para novos desafios e estão mais motivados, mais dinâmicos e empenhados em suas atividades profissionais. “Há um comprometimento com atividades coletivas que corresponde à necessidade de manter o entusiasmo pela profissão” (HUBERMAN, 2013, p.42).

Quanto aos estudantes das Licenciaturas em Pedagogia e Matemática na modalidade presencial, o quadro 20 sistematiza o perfil dos participantes, quanto ao gênero e período do curso em que se encontravam ao participar da pesquisa. A predominância de estudantes do gênero masculino em Matemática, e do feminino em pedagogia, nas duas modalidades revelam disparidades de gênero quanto à formação nesses cursos.

No que diz respeito aos períodos em que os estudantes se encontravam ao participar do estudo, no curso de matemática, a variedade de períodos, deve-se ao fato de que nestes cursos as turmas são bastante heterogêneas, contendo estudantes de diferentes períodos cursando a mesma disciplina.

Quadro 20 - Perfil dos Participantes Estudantes - PRESENCIAL

MATEMÁTICA		PEDAGOGIA	
GÊNERO	PERÍODO	GÊNERO	PERÍODO
Feminino (5) Masculino (19)	3º (2) 4º (1) 5º (7) 6º (1) 7º (7) 8º (6)	Feminino (22) Masculino (1)	5º (24)

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Tais dados revelam ainda que as diferenças de gênero ainda estão muito enraizadas no que se refere à quase total ausência masculina nos cursos de pedagogia. Essa perspectiva tem raízes fortes na compreensão do ensino como algo maternal que exige cuidados e cautela, como características, associadas exclusivamente ao gênero feminino. Louro (2011, p.64) ao trazer a discussão sobre gênero e sexualidade afirma que “os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções”.

A predominância masculina de estudantes no curso de matemática e a feminina no curso de pedagogia demonstram o quanto ainda se faz presente a associação de que a pedagogia é um campo de atuação de mulheres, e o quanto à licenciatura em matemática, por contemplar saberes da lógica matemática e da objetividade, seria o espaço da atuação masculina.

Apresentaremos a seguir os resultados da pesquisa de campo, com a respectiva análise e discussão, por contexto e expressão indutora. Ao final da composição de cada conjunto de análises e discussões traremos a análise intergrupos e finalizaremos com uma síntese que traz as implicações dos resultados na identidade e profissionalidade docente.

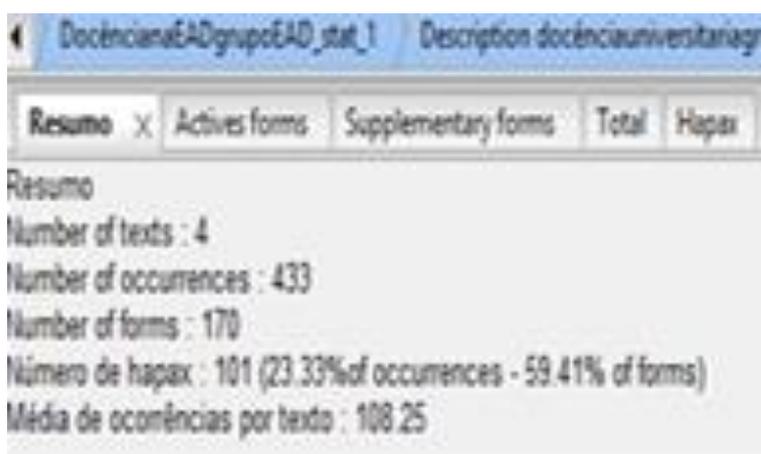
## 7.2 Sentidos de docência universitária e suas relações com a identidade e profissionalidade docente.

### 7.2.1 Contexto 1: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

#### Expressão Indutora 1: Docência Universitária

Foram identificadas 433 associações relacionadas à docência universitária que perfizeram um total de 170 palavras, das quais 63 aparecem com frequência e 107 apareceram apenas uma vez, conforme figura 6 que contém o resumo quantitativo da análise do software e figura 7 que apresenta as palavras identificadas e a análise da frequência com que elas aparecem no corpus textual.

Figura 6 – Resumo Análise Corpus Textual – Contexto 1 – Expressão Indutora 1



Fonte: Iramutec, 2019

Figura 7 - Análise da Frequência das palavras - Contexto 1 – Expressão Indutora 1

Forma	Freq.	Tipos
pesquisa	21	nom
desafio	20	nom
dedicação	18	nom
compromisso	16	nom
ensino	15	nom
conhecimento	14	nom
formação	12	nom
inovação	11	nom
responsabilidade	11	nom
aprendizagem	8	nom
competência	7	nom
interação	7	nom
autonomia	6	nom
criatividade	6	nom
importante	6	adj
mediação	6	nom
oportunidade	6	nom
amor	5	nom
possibilidade	5	nom
preparação	5	nom
reflexão	5	nom
atualização	4	nom
avaliação	4	nom
disciplina	4	nom
diálogo	4	nom
experiência	4	nom
extensão	4	nom

Fonte: Iramutec, 2019.

Para efeitos de análise, neste estudo consideramos as palavras aquelas cuja frequência foi maior ou igual a 4, desconsiderando, aquelas que foram evocadas apenas uma vez (chamadas de hápax pelo software de análise).

O quadro 21, apresentada a seguir, sistematiza as evocações para a expressão docência universitária.

Quadro 21 – Frequência das palavras – Contexto 1 – Expressão 1

PALAVRA	FREQ	PALAVRA	FREQ	PALAVRA	FREQ
Pesquisa	21	Competência	07	Extensão	04
Desafio	20	Oportunidade	06	Experiência	04
Dedicação	18	Mediação	06	Diálogo	04
Compromisso	16	Importante	06	Disciplina	04
Ensino	15	Criatividade	06	Avaliação	04
Conhecimento	14	Autonomia	06	Atualização	04
Formação	12	Reflexão	05	Experiência	04
Responsabilidade	11	Preparação	05	Extensão	04
Inovação	11	Possibilidade	05	Experiência	04
Aprendizagem	08	Amor	05		
Interação	07	Saber	04		

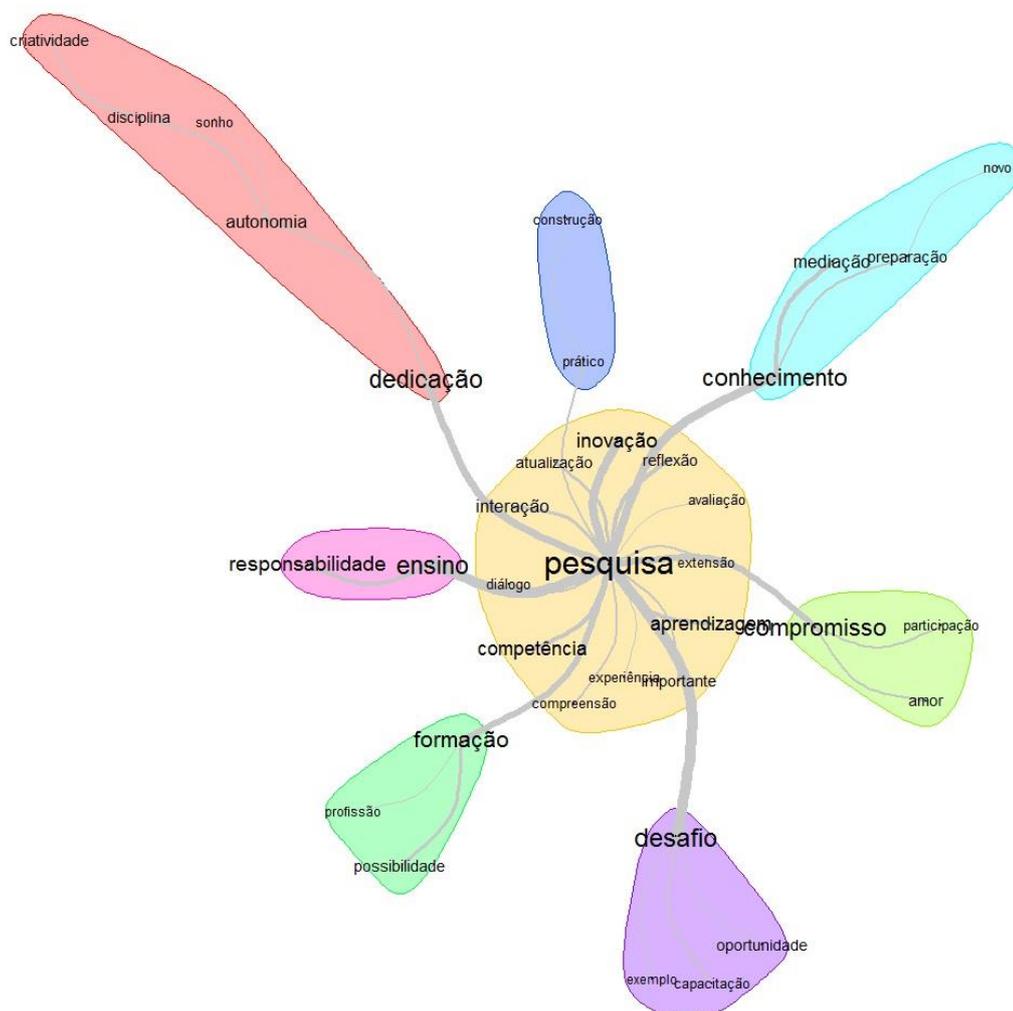
Fonte: elaborada pela autora, 2019.

As palavras *pesquisa* e *desafio* são as mais recorrentes, seguidas das palavras: *dedicação*, *compromisso*, *ensino*, *conhecimento*, *formação*, *responsabilidade* e *inovação*.

A predominância do termo *pesquisa* aparece como mais evocada revelando a sua importância dada a este elemento, como dimensão mais valorizada na associação à docência universitária. O lugar de destaque, ocupado pela pesquisa confirma o que os estudos sobre docência têm apontado acerca da sobrevalorização da pesquisa em relação a tríade ensino-pesquisa-extensão.

A árvore de similitudes representada na figura 8, demonstra a centralidade do termo *pesquisa*, revelando ainda a forte conexão do termo com as palavras *competência*, *inovação* e *aprendizagem*. Aparece também ligada a *pesquisa* os termos *atualização*, *inovação*, *reflexão* e *extensão*. O que nos permite inferir o quanto há a associação da pesquisa aos termos que permeiam o debate atual na educação acerca da necessidade do professor em refletir, atualizar seus conhecimentos e inovar suas práticas, frente aos desafios gerados pelo mundo contemporâneo.

Figura 8 - Árvore de similitudes - Contexto 1 – Expressão 1



Fonte: Iramuteq, 2019.

A árvore nos permite levantar ainda outros blocos de articulação sobre aspectos da docência: desafio, responsabilidade, ensino, dedicação, compromisso, formação e conhecimento. O termo “competência” conecta-se com “pesquisa”, e esta por sua vez com formação, conhecimento, inovação. Tais conexões permitem inferir que ser competente no âmbito acadêmico exige formação, conhecimento e inovação, além de todos os outros elementos que aparecem nas ramificações e conexões entre as palavras.

A este respeito discussão trazida por Zabalza (2004) aponta para o reconhecimento da pesquisa como atividade de maior importância na docência universitária. O autor menciona que os professores universitários se reconhecem profissionalmente muito mais como pesquisadores (no campo científico) do que como professores em suas demais funções e atividades. Esse elemento é confirmado neste estudo, inclusive, porque aparece nas evocações trazidas em todos

subgrupos de participantes (professores e estudantes). Ressaltamos que tal dado é resultado do campo escolhido para a pesquisa, instituições públicas federais de educação superior, já que nas IES privadas, a pesquisa não é uma exigência.

A partir do conjunto de palavras identificadas, definimos várias dimensões para processar os agrupamentos: *pessoal, profissional, pedagógica e afetiva/moral* envolvidas na docência.

Na dimensão pessoal agrupamos os aspectos que relacionam o campo de subjetividade com a identidade pessoal dos sujeitos. Na dimensão profissional consideramos os elementos que compõem a docência universitária enquanto profissão dentre os quais: conhecimento, pesquisa, formação, demandas profissionais, entre outros. Na dimensão pedagógica, agrupamos os elementos específicos da prática pedagógica e dos elementos ligados a ela.

A opção em separar as dimensões profissional e pedagógica deve-se ao fato de considerar que a docência universitária atende enquanto profissão a elementos que vão além dos processos pedagógicos, já que as atividades docentes na Universidade envolvem um conjunto de atividades, dentre as quais ensino, pesquisa e extensão.

Na dimensão afetiva/moral optamos por agrupar os dois aspectos: afetivo e moral considerando a perspectiva de La Taille (2010) e Tognetta (2009) que trazem o fato dos valores morais serem delimitados pelo investimento afetivo que cada pessoa faz na busca de construir representações de si positivas. Isso nos leva a compreender, portanto, que o valor moral apresentado pelos participantes deste estudo está indissociado de suas dimensões afetivas e das formas como cada um deseja se ver como valor. Tais pressupostos se estendem ao campo da profissionalidade, na medida em que os aspectos afetivos/morais podem expressar também o movimento de representações positivas dos grupos de indivíduos acerca de suas identidades sociais e elementos de pertença que constituem um determinado corpo profissional.

As dimensões não são excludentes e se complementam no entendimento dos sentidos de docência apresentados neste estudo, a separação tem a finalidade de permitir a visualização de cada elemento no conjunto dos dados. Explicitamos ainda que o elemento *inovação* aparece nas duas dimensões porque esteve associada tanto à dimensão profissional, quanto à pedagógica.

A estruturação das dimensões mencionadas permitiu a visualização mais detalhada dos aspectos que envolvem a docência e suas relações com a identidade e profissionalidade. Percebe-se a partir dos dados que a dimensão profissional engloba a maior variedade de palavras, seguida da dimensão pessoal, o que nos permite inferir que há uma forte correlação

entre os sentidos atribuídos pelos participantes as identidades pessoal e profissional do docente universitário.

Tal constatação se confirma também ao analisar o conjunto de palavras hierarquizadas como mais importantes pelos participantes na associação à expressão docência universitária. O núcleo de palavras que aparece com maior frequência contém quase a totalidade das palavras com maior frequência de evocação pelos participantes, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 22 - Conjunto das palavras hierarquizadas - Expressão 1 - Docência Universitária - Contexto 1

<p>amor, aprendizagem, atualidade, autonomia, capacitação, ciência, competência, comprometimento, compromisso, conhecimento, conteúdo, crescimento, criatividade, dedicação, descoberta, defasada, desafio, descoberta, didática, ensino, formação, fundamental, importante, inovação Investigação, mediação, motivação, pesquisa, preparação, profissionalismo, qualidade, realidade, realização, reflexão, responsabilidade, sonho.</p>
---

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Ao analisarmos o conjunto de dados e relacionando frequência e hierarquizações, percebe-se que a palavra *ensino*, mesmo ocupando um lugar inferior em relação a frequência de palavras evocadas pelos participantes para se referir à docência, está entre as palavras com maior frequência. Ao contrário da palavra *extensão* que aparece timidamente sem representatividade na frequência geral das palavras, e não aparece no grupo de palavras consideradas hierarquicamente mais importantes. Tal resultado revela que a tríade ensino-pesquisa-extensão, enquanto essência da educação em nível universitário, nas instituições públicas, pode não ser devidamente reconhecida como sendo um dos elementos estruturantes da docência universitária.

Ao relacionarmos as hierarquizações feitas pelos participantes às explicações dadas pelos mesmos aos termos, foi possível extrair os sentidos atribuídos, através do cruzamento entre as palavras hierarquizadas e suas respectivas justificativas.

A palavra *desafio* aparece com notoriedade e os sentidos que lhe são atribuídos pelos participantes são amplos, conforme alguns fragmentos das falas a seguir. Ao explicitar que a docência “*é um desafio porque demanda comprometimento permanente com atualização conceitual e metodológica*”, o participante (professor pedagogia EAD) relaciona a docência à dimensão profissional, ressaltando a importância da formação continuada do professor. A este respeito Tardif (2011, p. 249) ressalta que os conhecimentos dos professores são “*evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada*”.

Outro participante traz em sua explicação que “*a docência é um desafio porque implica superar as dificuldades enfrentadas pela ação complexa de ensinar*” (professor matemática EAD). Essa complexidade por ser entendida, dentre outros aspectos pela natureza dos saberes diversos exigidos na atuação do docente universitária. Cunha (2010, p. 25) ressalta que “a docência como atividade complexa exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-las de algumas outras profissões”.

Foi possível perceber a partir dos dados do estudo, diversas aproximações aos sentidos de docência por professores e estudantes, como é o caso da associação ao termo *desafio*. Os sentidos de docência que emergem desta investigação legitimam o quanto o exercício docente universitário está demarcado por uma gama ampla e multifacetada de dimensões. Encontramos na justificativa dada por outro participante, elementos que validam estas reflexões:

*O desafio hoje ele é constante no meio educacional, ele vai da formação do professor até as estruturas dos centros educacionais, existem obstáculos em todas as direções, é ter a vontade e a capacidade de desafiar para vencer. É ter muita coragem e acreditar que somente vencendo os desafios é que se conquista uma sociedade mais justa e fraterna* (estudante de pedagogia EAD)

Assim, é possível inferir que o papel exercido pelo professor universitário está imbuído de elementos contextuais, políticos e sociais, que requerem uma formação que dê conta dessa variedade de dimensões para atuação no universo complexo e multifacetado. Tal sentido é confirmado, na fala de um professor que ressalta em sua justificativa que “*diariamente os professores enfrentam embates que vão desde a falta de infraestrutura adequada a sua prática pedagógica, até sua adaptação às mudanças nos paradigmas da educação superior*” (professor pedagogia EAD).

Nesse sentido, encontramos em Cunha (2010, p.31) elementos que favorecem essa análise pois

Os conhecimentos legitimados para a docência universitária têm raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico e as estruturas de poder da organização corporativa do trabalho. Entretanto, as políticas públicas também são definidoras de seus contornos. Essas políticas acompanham os processos que configuram o papel do Estado na confluência de energias e de movimentos vinculados a projetos sociais e econômicos, que em tensão permanente, definem os rumos a serem tomados.

Aparece também como elemento ligado aos desafios da docência “*a necessidade de valorização profissional (professor matemática EAD)*”, corroborando o que é apontado por Nóvoa (1999) acerca do estatuto social e econômico do professor. Segundo o autor, esses aspectos seriam a chave para o estudo dos professores e sua profissão, já que a imagem social do professor e sua condição econômica encontram-se num estado de grande degradação.

Um outro aspecto mencionado pelo referido autor são as dificuldades históricas acerca da profissionalização dos professores, que segundo ele

Prendem-se com dois aspectos que, ainda hoje, não estão resolvidos: a constituição de um corpo de conhecimentos específico dos professores; e a sistematização de um conjunto de valores estruturantes da identidade docente. (NÓVOA, 2018, p.11).

Ao justificarem a escolha das palavras, em seus relatos os participantes revelam ainda dimensões *pessoais* (comprometimento, desafio), *profissionais* (formação, atualização conceitual e metodológica, valorização), *institucionais* (infraestrutura), *afetivas* (coragem) e *sociais* (conquista de uma sociedade mais justa e igualitária).

Na justificativa dada para a palavra *desafio*, aparece com clareza a natureza política do exercício da docência e o seu papel social, como aponta Masseto (2002) ao afirmar que o professor é antes de tudo um cidadão, situado num contexto histórico-político-social e que participa ativamente na construção da história de seu povo.

Outro ponto revelado é que os elementos constitutivos da docência, vão desde aspectos relativos às mudanças contextuais (os paradigmas da educação superior), passando por questões de formação (atualização conceitual e metodológica), de estrutura, e da própria função social da universidade (a conquista uma sociedade mais justa e fraterna).

Assim, reiteramos que os *desafios* relacionados à docência pelos participantes são carregados de significados e sentidos que podem estar vinculados ao que Cunha (2010) aponta como complexidade da docência e suas relações com a pluralidade de saberes que a ela é exigida.

Os estudos acerca dos professores, sua formação, seus saberes, identidade, e profissionalidade continuam num processo de inacabamento, já que a profissão de professor se situa num contexto que é social, temporal e histórico. A este respeito, Cunha (2013, p.14) ressalta que

Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade.

Na hierarquização das palavras aparecem elementos constitutivos da docência ligados às dimensões: afetiva, profissional, social e pessoal. Na dimensão afetiva aparecem *amor*, *sonho*, *motivação*. Ao explicar a escolha dessas palavras, os participantes revelam aspectos subjetivos, de cunho afetivo e pessoal. O *amor* ao qual se referem é o sentimento em relação à

profissão docente “para ser um bom professor é preciso amar a profissão, assim os obstáculos se tornam menores” (professor do curso de pedagogia); “quando fazemos o que amamos, tudo fica mais fácil” (estudante de pedagogia). O *amor* aparece como elemento mobilizador da ação do professor “o amor a docência é a base para todas as ações de ensino, pesquisa e extensão” (professor de do curso de pedagogia); “para trabalhar com educação, é preciso amar, através do amor a profissão os alunos vão querer ser o reflexo do professor” (estudante de pedagogia). A referência ao *amor* apareceu exclusivamente no curso de pedagogia, tanto para professores, quanto para estudantes. Podemos inferir que tal relação tem a ver com a natureza dos saberes que o curso contempla, e com a importância dada a afetividade no processo de ensino e de aprendizagem, mas ao mesmo tempo, também é um indicativo da visão romantizada da profissão. Já que atribuem ao amor à profissão a responsabilidade de relativizar as dificuldades encontradas na docência.

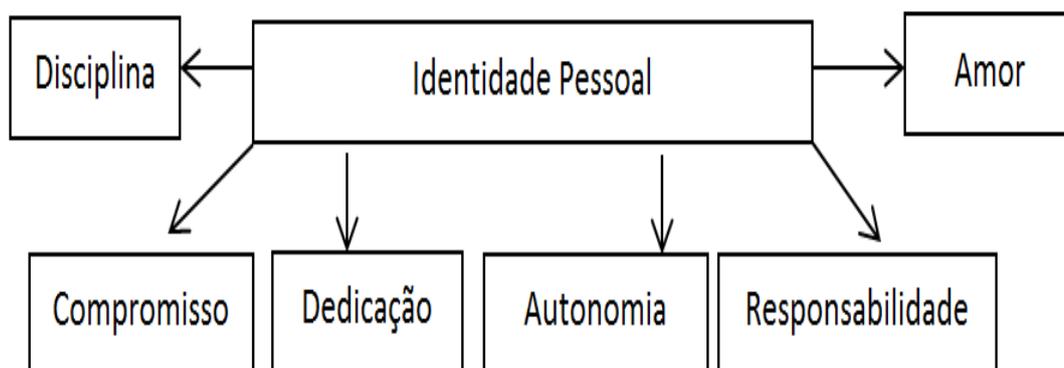
Ainda na dimensão afetiva, revelada pelos participantes do contexto 1, o *sonho* aparece como um demarcador que se relaciona com a conquista “*todos que estão na área educacional almejam, um dia, lecionar na universidade. Esse é um sonho de ascensão profissional do professor*” (professor da licenciatura em matemática). “*É um sonho conquistado a duras penas, pois para chegar na docência universitária o professor precisa percorrer um longo caminho*” (professor de pedagogia).

A *motivação* aparece ligada às ações de ensinar e de aprender, ao mencionarem o termo na hierarquização das palavras, os participantes a relacionam a aspectos da prática do professor “*A motivação é o que faz o docente encontrar significado no ensino*” (professor de pedagogia); “*o professor tem que estar motivado para ensinar*” (professor de matemática), “*o professor tem o papel de motivar os alunos para a aprendizagem*” (estudante de pedagogia).

Em consonância com a perspectiva da “condição humana” da docência e de sua constituição como um processo, a interpretação dos dados nos permitiu ainda compreender que a identidade e a profissionalidade docente nos contextos pesquisados estão em estreita correlação pessoal e profissional, ou seja, os núcleos de sentidos de docência relacionam-se, ao mesmo tempo, com as identidades pessoais e profissionais. Silva (2015) valida esse entendimento ao afirmar que a identidade profissional docente é fruto de uma teia de inter-relações pessoais e relacionais do professor enquanto indivíduo, que ocorrem em um determinado espaço e tempo envolvendo aspectos biográficos e relacionais.

A figura 9, apresentada a seguir, ilustra os aspectos que aparecem correlacionados à identidade pessoal: *disciplina, compromisso, dedicação, autonomia, responsabilidade e amor*.

Figura 9 - Núcleos de Identidade Pessoal - Expressão 1 – Contexto 1



Fonte: elaborada pela autora.

Tais dados corroboram a perspectiva defendida nesta investigação, na qual o processo de constituição da profissionalidade docente não pode ser compreendido dissociado da construção identitária profissional do professor, nem do movimento de profissionalização. Assim, os dados confirmam as proposições de Roldão (2007, p. 97) que tratam da miscigenação de elementos pessoais e profissionais da docência. Para a autora, tais elementos carregam em si “o peso da história e dos multissignificados que ação de ensinar assumiu em contextos tão diversos”. Tal miscigenação, para Roldão dificulta por vezes a clarificação da natureza da ação docente.

No que se refere aos núcleos de significação relativos à profissionalidade o grupo geral do contexto EAD evidenciou diversos aspectos, conforme apresentado na figura 10 a seguir.

Figura 10 - Núcleos da Profissionalidade - Expressão 1 – Contexto 1



Fonte: Iramuteq, 2019.

O conjunto de elementos atribuídos pelos participantes permite inferir que os sentidos atribuídos à docência universitária estão relacionados ao domínio consistente do conhecimento e a necessária formação para a docência, como também à inovação e competência como um elemento dessa profissionalidade. Além disso, aparecem eixos da docência como: pesquisa, ensino, aprendizagem vinculados ao núcleo da profissionalidade.

Em todos os subgrupos da EAD a palavra *conhecimento* foi evocada, porém com maior representatividade nos subgrupos de professores que atuam em ambos os cursos. As justificativas para associação do termo, em sua maioria, não revelam em profundidade a qual tipo de conhecimento se referem, trazendo de modo generalista, explicações como: “*maior propósito da docência*”, “*conhecimento necessário para ensinar*”, “*preparação a longo prazo para obtenção do conhecimento*”, “*conhecimento como imprescindível*”. Apenas uma explicação específica contida no subgrupo de professores traz o “conhecimento como ponto chave que possibilita o aprofundamento didático e pedagógico do professor”.

Tais explicações nos permitem inferir, por um lado, o quanto ainda é difusa a natureza do conhecimento que caracteriza a profissionalidade docente, na percepção de professores e estudantes. Por outro lado, o surgimento das palavras *competência*, *inovação* e *interação*, ainda que com menor frequência que a palavra conhecimento, podem nos oferecer um novo cenário que representa para esse grupo, sentidos de docência que vão além do domínio aprofundado do

conhecimento acerca de uma área específica. Podemos associar a competência, a outros saberes, a interação ao domínio de como os estudantes aprendem, e a inovação, ao modo como será realizada a condução para esta aprendizagem que nos dizeres de Zabalza (2004) é plural, heterogênea, marcada por subjetividades e situada num contexto histórico, cultural e social.

Tal análise confirma-se nos fragmentos comuns nas falas dos participantes ilustrados a seguir, que relacionam à docência a elementos ligados à competência, à mudança e à inovação.

A explicação de que *“a atuação do docente no ensino superior requer certas competências que não necessariamente são trabalhadas durante a sua formação”*, foi dada por um dos participantes para relacionar docência e competência. Para interpretar tal relação, usamos o significado de competência cunhado por Dias (2010), que a partir da síntese de diversos estudos acerca do termo competência e seu significado, sistematizou uma definição que concebe competência no âmbito educativo para docentes e discentes como sendo *“a mobilização de suas aquisições (pessoais, sociais, acadêmicas) para resolver situações diversas, complexas e imprevisíveis”* (DIAS, 2010, p.75). A autora, destaca ainda que a competência é exigida para fazer face aos desafios *actuais* (e futuros), numa alusão a uma conexão que combina recursos e *ações* do sujeito e traduz uma contribuição pessoal para um determinado desfecho.

Ainda em relação aos elementos do núcleo dos sentidos de profissionalidade destaca-se que a referência ao termo formação apresenta ambiguidades, ora refere-se aos elementos inerentes à formação do professor universitário como *“necessária para ensinar”* e *“para lidar com a nova realidade”*, ora refere-se à formação do estudante, reiterando a responsabilidade do professor na formação universitária *“o papel primordial da docência é o de contribuir na formação do sujeito”*.

A relação entre docência e competência é possível inferir ainda, que o termo tem um sentido que está intrinsecamente ligado aos desafios frente às mudanças e às novas formas de interação na docência. As mudanças podem estar ligadas ao perfil dos estudantes, como explica um dos participantes: *“Os alunos hoje são mais tecnológicos e nós educadores temos que estar atentos à mudança do nosso perfil enquanto docente para garantir a aprendizagem”*. Podem também relacionar-se a necessidade de inovação: *“O professor tem que encontrar novas formas de ensinar na Universidade e acompanhar as mudanças”*.

A inovação aparece também ligada à necessidade de mudança nas práticas pedagógicas universitárias: 1) *“A docência com as tecnologias exige inovar as práticas de ensino na Universidade”*; 2) *“É através da docência que se pode mudar. (Professor de matemática); 3) O professor para ensinar na atualidade precisa transformar suas práticas e incorporar novos*

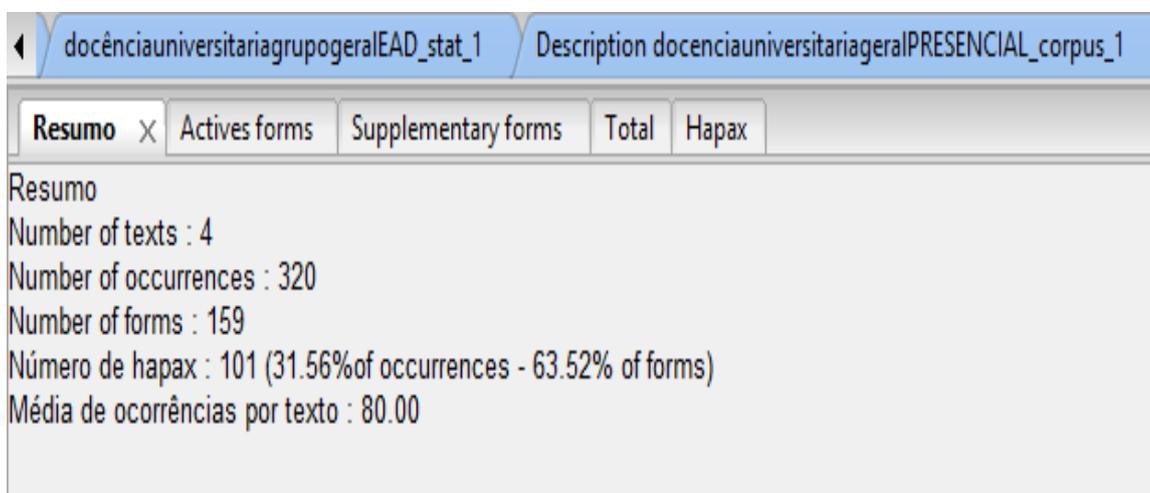
*recursos (professor de pedagogia)*

## 7.2.2 Contexto 2: EDUCAÇÃO PRESENCIAL

### **Expressão indutora 1: Docência Universitária**

Foram identificadas 320 associações relacionadas à docência universitária, que perfizeram um total de 159 palavras, das quais 58 apareceram com maior frequência e 101 apenas uma vez conforme figura 11, a seguir apresentada.

Figura 11 - Resumo análise corpus textual - Contexto 2 – Expressão Indutora 1



Fonte: Iramutec, 2019

Na análise da frequência das palavras, a figura 12 demonstra um conjunto de termos que ocupa destaque: *responsabilidade, dedicação, desafio*, conhecimento, ensino e pesquisa.

Figura 12 - Análise da Frequência das palavras - Contexto 2 – Expressão Indutora 1

Forma	Freq.	Tipos
responsabilidade	13	nom
dedicação	12	nom
desafio	12	nom
conhecimento	9	nom
ensino	9	nom
pesquisa	9	nom
difícil	8	adj
compromisso	6	nom
formação	6	nom
aprendizagem	5	nom
esforço	5	nom
estudo	5	nom
respeito	5	nom
amor	4	nom
exigente	4	adj
importante	4	adj
sonho	4	nom
status	4	nom
autonomia	3	nom

Fonte: Iramutec, 2019

Dentre as palavras com frequência igual o superior a 4 encontramos ainda *difícil*, *compromisso*, *formação*, *aprendizagem*, *esforço*, *estudo*, *respeito*, *amor*, *exigente*, *importante*, *sonho* e *status*. Tais termos são indicadores de diferentes dimensões da docência universitária. O quadro 23, sistematiza tais as evocações para a expressão.

Quadro 23 - Frequência das palavras – Contexto 2 Expressão 1

<b>PALAVRA</b>	<b>FREQ</b>
Responsabilidade	13
Dedicação	12
Desafio	12
Conhecimento	9
Ensino	9
Pesquisa	9
Difícil	8
Compromisso	6
Formação	6
Aprendizagem	5
Respeito	5
Estudo	5
Esforço	5
Status	4
Sonho	4
Importante	4
Exigente	4
Amor	4

Fonte: elaborada pela autora, 2019

As palavras *responsabilidade* e *dedicação* revelam a importância dada aos aspectos relacionais do professor perante o exercício de sua função profissional, o que nos possibilita interpretar que “ser responsável e dedicado” são, segundo os participantes elementos essenciais para a docência universitária.

Tal perspectiva, possibilita-nos compreender ainda como a dimensão pessoal está implicada na docência, expressando a mútua relação entre a identidade pessoal e profissional docente. Os dados revelam também o quanto os participantes relacionam a docência universitária à natureza múltipla do seu objeto de trabalho. Como bem enfatizado por Tardif (2011), os professores em seu exercício profissional não buscam apenas realizar objetivos, eles atuam também sobre um objeto, cuja natureza é individual e social ao mesmo tempo: seres humanos. Assim, as relações estabelecidas na docência são ao mesmo tempo: relações humanas, individuais e sociais.

De certo modo, isso explica também o quanto os debates sobre identidade docente trazem à tona as especificidades que caracterizam a profissão de professor, diferentemente de outras profissões cujos objetos de trabalho são em si, demarcados por dimensões da subjetividade. Nóvoa (2013, p.17) destaca que “a maneira como nós ensinamos está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

A forte vinculação entre o *pessoal* e o *social* aparece nesta pesquisa, confirmando que apesar das mudanças econômicas, tecnológicas, sociais e educacionais da contemporaneidade, a identidade docente permanece sendo reconhecida por seu caráter processual e dialógico, considerando saberes e experiências que vão além do domínio técnico de um saber específico.

Analisando as justificativas dadas para a escolha da palavra **dedicação** é possível perceber também o quanto ela aparece com significados multifacetados na dimensão interativa relacional: 1) “*Na academia a dedicação é primordial, seja na relação com as pessoas, seja nos conteúdos a serem trabalhados*”; Na dimensão pedagógica de construção do conhecimento: 2) “*é preciso ter dedicação para a construção do conhecimento*”; No fazer do ensino que abrange a duas dimensões interativas: 3) *dedicação para dar aulas e se fazer presente*”.

Essas falas oriundas da explicação de estudantes de pedagogia, demonstram o quanto na formação inicial do professor, já se faz presente um sentimento de profissionalidade que é permeado por aspectos da multiplicidade de saberes que envolvem a docência. As referidas falas nos permitem perceber que é reconhecida pelos participantes a importância dos saberes de natureza diversa no exercício da docência universitária que vão desde as relações interpessoais, à forma como se constrói o conhecimento e os conteúdos a serem ensinados.

Nesse sentido, Tardif (2011) denomina de plural, o saber do professor. Essa pluralidade do saber docente, para a autora, deve-se ao fato de que ele não se resume a simples função de transmissão de conhecimentos já constituídos em uma sociedade, sendo composto de “um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2011, p.38). Isso é o que diferencia a docência, de outras profissões.

No contexto presencial, repete-se o destaque dado à palavra *desafio*, tanto na frequência, quanto na hierarquização, bem como nas justificativas dos participantes. O termo é usado para fazer referência à complexidade de dimensões que envolvem a docência universitária. Ao ser mencionada numa variedade de associações que perpassam dimensões sociais, técnicas, pedagógicas e interpessoais da docência, a palavra *desafio* engloba conforme agrupamentos abaixo: problemas sociais, heterogeneidade e formação continuada:

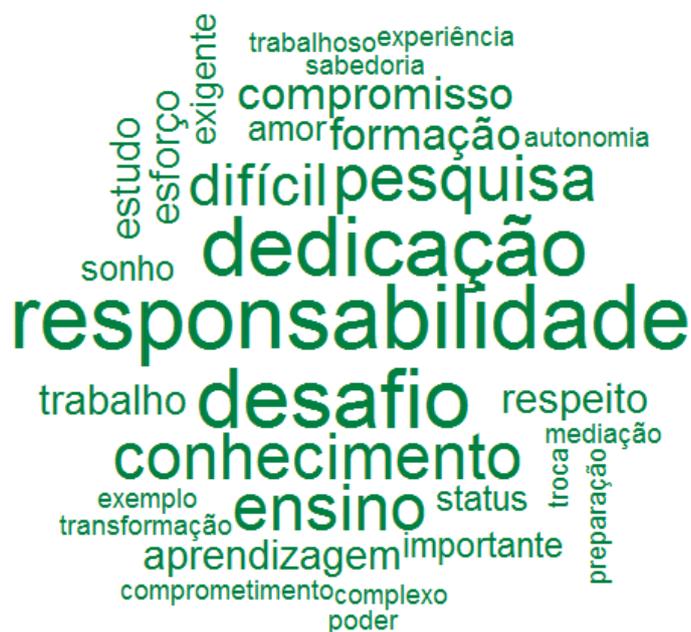
- *Problemas sociais* enfrentados pelo professor na Universidade – “*em uma sociedade desigual, cheia de problemas, ser professor universitário é um desafio enorme*” – (estudante pedagogia presencial); “*para enfrentar questões econômicas e psicológicas, para se dedicar a docência, além da persistência para não desistir dos objetivos em função das dificuldades*” - (professor de matemática presencial)
- *Heterogeneidade em sala de aula* - “é um desafio, tendo em vista que a profissão docente deve atender a diferentes demandas” - (professor matemática presencial); “é difícil dar aulas em turmas universitárias, especialmente nas instituições públicas, tudo devido à heterogeneidade, a cultura e faixa etária. Até tempo disponível e situação sócio econômica, tudo isso acaba sendo um obstáculo ao professor – (estudante matemática presencial);
- *Formação continuada* - “a docência universitária demanda o comprometimento permanente com a atualização conceitual e metodológica, ao mesmo tempo em que deve possibilitar a criação de um espaço de encontros com diversos “mundos” apresentados por cada estudante e a formação crítica para percepção e inserção no próprio mundo” - (professor pedagogia presencial).

É possível interpretar, mais uma vez, que o uso da palavra *desafio* remete a uma variedade de sentidos, revelados na justificativa que os participantes dão ao hierarquizar essa palavra, conforme exemplos mencionados.

Diante desses resultados, ratificamos a pertinência do debate acerca da formação do professor universitário no que tange aos seus saberes profissionais. Lidar com a variedade de demandas intrínsecas à docência universitária na atualidade, exige ultrapassar a compreensão de que o saber específico da área é suficiente para a atuação docente. Os *problemas sociais* e a *diversidade na sala de aula* impactam diretamente na interação professor-estudante. Já não basta dominar os saberes específicos de uma área, mas é preciso compreender a dimensão humana que envolve a docência universitária. Assim, os aspectos que envolvem o *desafio* da docência, nos sentidos revelados pelos participantes, reafirmam a necessidade da formação continuada, enquanto processo de busca permanente pelo aperfeiçoamento das concepções e práticas, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos que envolvem a dimensão humana interativa para enfrentar a diversidade na sala de aula na Universidade Contemporânea.

Analisando a figura 13 e o quadro 24, a seguir, que sistematizam as ocorrências das palavras evocadas pelos participantes, considerando a frequência e a importância, respectivamente, é possível reconhecer o quanto as diversas dimensões da docência estão interligadas nos sentidos que são atribuídos pelos participantes à docência universitária.

Figura 13 - Nuvem de Palavras - Contexto 2 – Expressão 1



Fonte: Iramutec, 2019.

Na nuvem de palavras, ilustrada na figura 13, aparecem em destaque termos que formam uma variedade de dimensões envolvidas na docência, que são confirmadas também quando analisamos o conjunto de palavras hierarquizadas, apresentadas no quadro 24. Há uma similaridade entre as palavras, tanto as mais frequentes quanto às consideradas como mais importantes.

Quadro 24 - Conjunto de palavras hierarquizadas - Expressão Docência Universitária - Contexto 2 – Expressão 1

<p>ambígua, aprendizagem, aula, autonomia, burocrática, competência, conhecimento, dedicação, planejamento, desafio, distância, ensino, estudo, esforço, experiência, indispensável, múltipla, pesquisa, perseverança, prazerosa, preparação, privilégio, profissionalidade, responsabilidade, respeito, saber, solidariedade, superioridade, trabalho, vivências, troca.</p>
---

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Há um misto de significações que coloca em questão a complexidade da docência universitária, que ao mesmo tempo envolve aspectos pessoais e profissionais nessa constituição identitária.

A partir da análise dos achados, considerando o conjunto de palavras, em termos de frequência e importância, são identificadas as dimensões: *pessoal, profissional e pedagógica* envolvidas na docência universitária na EAD.

Quadro 25 - Dimensões da Docência - Contexto 2 - Expressão 1

<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGÓGICA</b>	<b>AFETIVA/MORAL</b>
Autonomia Dedicação Esforço Desafio Perseverança Prazerosa Responsabilidade Solidariedade Sonho Comprometimento	Competência Conhecimento Experiência Vivências Pesquisa Preparação Privilégio Profissionalidade Saber Superioridade Trabalho Status Formação Poder	Aprendizagem Aula Planejamento Mediação Estudo Ensino Troca	Amor Respeito

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Analisando tais dimensões no diálogo com núcleos de significação encontrados podemos fazer as seguintes inferências:

- 1) Na *dimensão profissional* aparecem elementos que demarcam fortemente as relações com a profissionalidade docente (trabalho, experiência, competência, poder, formação, profissionalidade, conhecimento).
- 2) Na *dimensão pessoal* os sentidos de docência estão associados ao modo pessoal de lidar com as situações. O aparecimento de palavras que indicam em sentido amplo características individuais dos sujeitos, tais como “perseverança”, “responsabilidade”, “perseverança”, “esforço”, “comprometimento”, “dedicação”, demonstram o quanto há forte vinculação da identidade pessoal na docência universitária. Tais resultados permitem ainda compreender que a forte relação entre a dimensão pessoal e profissional tem ligação com a interatividade humana, uma vez que não basta ao professor dominar conteúdos de sua área, é preciso que ele “cuide” da interação na relação que envolve o professor e o estudante para que ocorra a aprendizagem. A esse respeito, o estudo realizado por Cruz, Monteiro e Carvalho (2015) afirma que

Não basta o domínio do conhecimento que, por muitos anos, consolidou a carreira docente. A diversidade e a multiplicidade de contextos, de estudantes e de suas realidades de vida, exigem que o docente saiba ensinar a todos, crie situações didáticas motivadoras, que mobilize a ação e reflita valores (CRUZ, MONTEIRO; CARVALHO, 2015, p.369)

Assim, os resultados encontrados nessa pesquisa apontam para a forte ligação das dimensões pessoais e profissionais nos sentidos de docência e na constituição identitária do professor. Cruz e Aguiar (2011) apoiadas na perspectiva de Tarjfel (1983) definem o conceito de identidade como

Reconhecimento de filiação do sujeito a um ou vários grupos junto com o significado emocional e de valoração ligado à essa filiação que envolve processos socioafetivos, cognitivos e valorativos que são implicados na organização singular do sujeito em interação com o ambiente social (CRUZ; AGUIAR, 2011, p.7)

É possível assim validar com base em nossos achados a premissa de que a identidade profissional docente é revestida de uma dimensão singular, pessoal, e subjetiva, que caracteriza a peculiaridade da atuação docente.

Permanece assim o desafio de “elucidar, de maneira mais objetiva, a dicotomia entre quem é o sujeito e quem é o profissional” (CRUZ; AGUIAR, 2011, p. 9)

- 1) Nas dimensões afetiva e moral, aparecem de modo menos representativo nos sentidos de docência universitária, aparecendo apenas em um dos subgrupos de participantes, que mencionam respeito (na dimensão moral) e amor e indiferença (na dimensão afetiva). Embora se tratem de dimensões distintas, ao analisarmos as justificativas, identificamos um elo entre elas.

A referência ao respeito é trazida como “a base para uma boa formação”. A palavra amor pode estar ligada à visão romantizada da docência, ou até mesmo a falta de “amor” do docente universitário para com sua profissão. Já, a palavra indiferença nos revela o sentido de que a docência universitária parece estar mais distanciada dos aspectos afetivos. Isso se confirma quando relacionamos esse achado com as palavras hierarquizadas como mais importantes, onde aparecem “diferente”, “distância”, “humildade” e para as quais as justificativas revelam elementos associados à essa ambiguidade amor e indiferença, conforme ilustrado no conjunto de falas a seguir, advindas dos participantes, subgrupo estudantes da modalidade presencial: 1) *Muitos professores não têm como conviver harmoniosamente e se fecham aos questionamentos;* 2) *O professor é indiferente às dificuldades que o discente enfrenta, pelo menos a maioria.* 3) *É diferente da educação básica, pois ao chegar lá os estudantes se deparam com outra realidade;*

Importante mencionar que esse conjunto de falas se fez presente exclusivamente no grupo de estudantes de matemática do curso presencial, o que merece outros estudos que investiguem a dimensão afetiva e moral da docência universitária no referido curso.

As constatações acerca da multiplicidade de dimensões envolvidas na docência, bem como acerca dos elementos que se relacionam-se com a profissionalidade e a identidade docente, legitimam o que Tardif (2011) coloca acerca dos saberes dos professores. Para a autora, estes são ao mesmo tempo existenciais, sociais e pragmáticos, uma vez que

O professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termo de lastros de certeza (...). Ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2011, p. 103).

Holly (2015, p. 84) ao discutir o que chama de “duas grandes representações dos professores” chama atenção para o fato de que no ensino atual, existem duas representações acerca do professor: uma concebe os professores como **técnicos** e outra como *profissionais*.

A imagem do professor como *técnico*, na perspectiva do referido autor, está ligada a um modelo de ensino que limita-se ao cumprimento de padrões estabelecidos institucionalmente (através de consultores externos, conselhos e demais órgãos) que através de testes que visam resultados de ensino padronizados e especificados em documentos curriculares: “O ensino limita-se à instrução, à avaliação, à verificação; os serviços destinados aos professores (formação em serviço) baseiam-se em modelos semelhantes”. (HOLLY, 2015, p. 84)

Na representação do professor como *profissional* a tarefa docente centra-se na resolução de problemas, numa construção onde “os sucessos e insucessos são dados importantes para uma avaliação formativa. O conhecimento é, sob condições, um processo”. O currículo é flexível e aberto e os processos de aprendizagem são importantes tanto quanto os produtos do conhecimento. Assim, para este grupo a tarefa do professor exige flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade.

As correlações apresentadas entre as dimensões da docência universitária e os aspectos da identidade e profissionalidade docente, permite-nos sistematizar dois grandes núcleos de significação acerca da docência universitária: 1) o núcleo da profissionalidade que envolve a identidade docente e as dimensões da docência; e 2) o núcleo da identidade pessoal.

No núcleo da profissionalidade localizam-se os elementos ligados à formação, à valorização profissional e aos eixos da docência que em seu conjunto constituem elementos da identidade profissional docente.

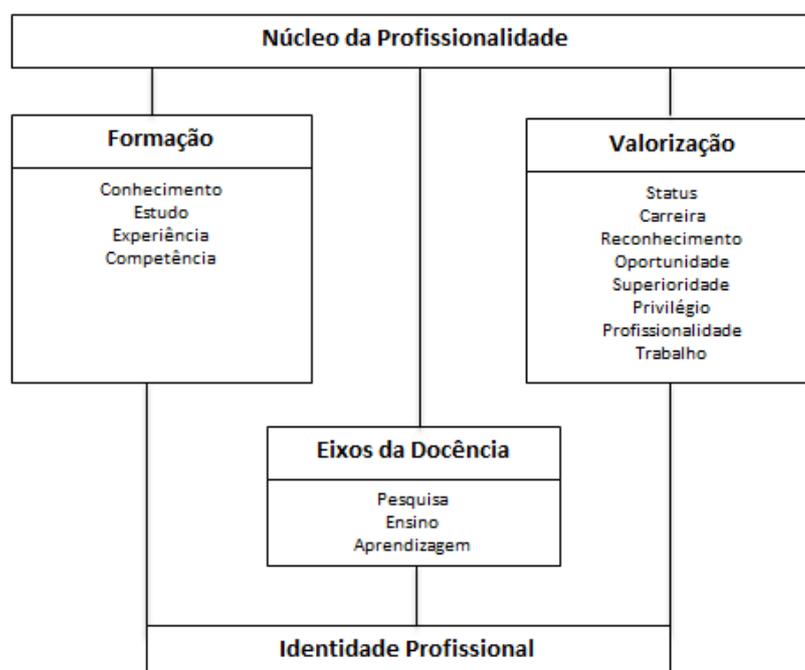
Tomamos como conceito de identidade profissional, a definição de Cruz e Aguiar (2011) que ressaltam o desafio permanente de compreender de modo mais objetivo a dicotomia entre quem o sujeito é e quem é o profissional. As autoras ressaltam

A identidade profissional no sentido de mobilidade psicológica, com múltiplas variações e flutuações, cuja entropia (ordem-desordem) se reveste de uma estabilidade relativa, simultaneamente eivada por mudanças e permanências (CRUZ; AGUIAR, 2011, p.8).

Interessante ressaltar que nos dois contextos pesquisados essa relação entre as identidades pessoais e profissionais emerge fortemente dos sentidos de docência, confirmando o que os diversos estudos sobre a identidade docente comprovam acerca das particularidades da profissão docente.

A figura 14, a seguir apresentada, sistematiza os principais elementos relativos ao núcleo da profissionalidade presentes no contexto 2.

Figura 14 - Núcleos da Profissionalidade – Contexto 2 - Expressão 1



Fonte: Iramutec, 2019

A figura apresenta como núcleos da profissionalidade, 3 elementos centrais: *Formação*, *Valorização* e *Eixos da Docência*. A *formação* engloba os saberes docentes: conhecimento, estudo, experiência e competência; A *valorização* aparece situada a partir de elementos que demarcam fortemente o sentido de profissionalização: carreira, status, superioridade, privilégio, oportunidades, reconhecimento, trabalho, entre outros. Os elementos de pertença social, identificados nos sentidos de docência, relacionados ao elemento valorização. Os participantes ao mencionarem “status”, “superioridade” e “privilégio” demonstram elementos que diferenciariam a docência universitária de outras “docências”. Para nós, os dados relevam a

noção de alteridade, referida nas teorias da identidade social, que mencionam “a função separatista que fundamenta práticas de exclusão/inclusão” (CRUZ; AGUIAR, 2011, p. 9)

Nos eixos da docência aparecem: *pesquisa, ensino e aprendizagem*. A *pesquisa* sugere uma demarcação daquilo que diferencia a docência universitária de outros tipos de docência, uma vez que em suas justificativas explicitam o importante papel da pesquisa na renovação dos conhecimentos. O *ensino* surge como um dos elementos da tríade que compõe a Universidade: ensino, pesquisa e extensão, embora o termo extensão não apareça com representatividade. Quanto à aprendizagem, inferimos que o termo remete a compreensão de que ensino e aprendizagem estão diretamente relacionados na docência universitária. Este pode ser um indicativo de mudanças nas formas de pensar os processos de ensino na Universidade, atribuindo à devida importância de pensar sobre os aspectos pedagógicos relativos à como o sujeito aprende, à heterogeneidade das formas de aprender, e os aspectos envolvidos nesse processo.

### 7.2.3 CONTEXTO 1- EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

#### EXPRESSÃO INDUTORA 2 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EAD

Foram identificadas 355 associações relacionadas à docência universitária na EAD, as quais perfizeram um total de 162 palavras, destas 22 apareceram com frequência igual ou maior que quatro (4) e 104 apareceram apenas uma vez, conforme figuras 15 e 16.

Figura 15 – Resumo Análise Corpus Textual – Contexto 1 – Expressão Indutora 2

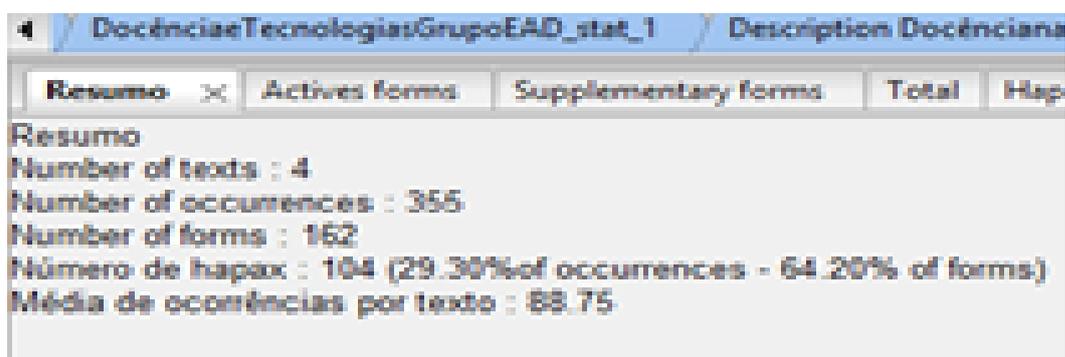


Figura 16 – Análise da Frequência das Palavras – Contexto 1 Indutora 2

DocênciaeTecnologiasGrupoEAD_stat_1		Description DocênciaEADgrupoEAD_corpus_1	
Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total
Hapax			
Forma	Freq. ↓	Tipos	
desafio	20	nom	
compromisso	13	nom	
dedicação	12	nom	
conhecimento	10	nom	
oportunidade	10	nom	
pesquisa	10	nom	
formação	9	nom	
ensino	8	nom	
inovação	8	nom	
responsabilidade	8	nom	
disciplina	7	nom	
interação	7	nom	
organização	7	nom	
importante	6	adj	
mediação	6	nom	
criatividade	5	nom	
tecnologia	5	nom	
amor	4	nom	
aprendizagem	4	nom	
atualização	4	nom	
competência	4	nom	
planejamento	4	nom	
preparação	4	nom	
essencial	3	adj	
flexibilidade	3	nom	
motivação	3	nom	
paciência	3	nom	
superação	3	nom	
virtual	3	adi	

Fonte: Iramuteq, 2019.

O quadro 26 apresentada a seguir sistematiza as palavras com frequência igual ou superior a 4. É possível identificar que as palavras “*desafio*”, “*compromisso*” e “*dedicação*” são as mais recorrentes, seguidas de “*conhecimento*”, “*oportunidade*”, “*pesquisa*”, “*formação*”, “*ensino*”, “*inovação*” e “*responsabilidade*”.

Quadro 26 - Frequência das palavras – Contexto 1 - Expressão 2

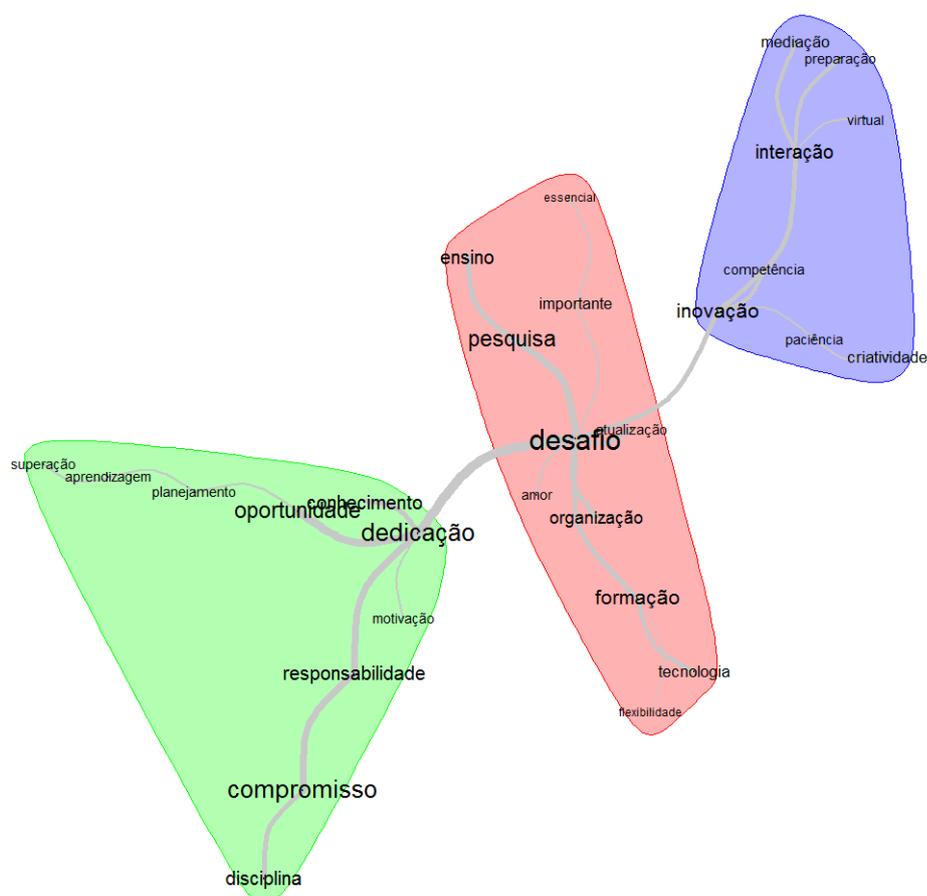
<b>PALAVRA</b>	<b>FREQ</b>	<b>PALAVRA</b>	<b>FREQ</b>
Desafio	20	Interação	7
Compromisso	13	Organização	7
Dedicação	12	Mediação	6
Conhecimento	10	Criatividade	5
Oportunidade	10	Tecnologia	5
Pesquisa	10	Amor	5
Formação	9	Aprendizagem	4
Ensino	9	Atualização	4
Inovação	8	Competência	4
Responsabilidade	8	Planejamento	4
Disciplina	7	Preparação	4

Fonte: elaborada pela autora, 2019

A evocação à palavra *desafio*, como a mais referenciada pelos participantes do contexto 1, revela em nossa interpretação, o quanto é forte a vinculação da docência na EAD com o enfrentamento de “algo” ainda não conhecido. Segundo o dicionário, a palavra desafio vem do verbo desafia que significa “propor, medir forças numa modalidade qualquer de luta, competição” ou ainda “dirigir provocação, incitando (alguém) a duelo, combate ou guerra”. Se fizermos uma reflexão sobre as mudanças que permeiam o *ser professor universitário* na atualidade, logo encontramos inúmeras associações à palavra desafio.

A observar a árvore de similitudes, disponibilizada no Iramuteq, que apresenta a relação entre as palavras do corpus textual analisado, revelando suas ligações, aproximações e distanciamentos, percebemos a centralidade da palavra *desafio* e a sua ligação com diversas outras palavras que dizem respeito às várias dimensões da docência universitária, como é o caso de “formação”, “inovação”, “pesquisa” e “competência”, entre outros, conforme apresentado na figura 17.

Figura 17 - Árvore de Similitudes - Contexto 1 – Expressão 2



Fonte: Iramutec, 2019.

Ao observar as ligações entre as palavras percebemos a proximidade entre os termos *desafio* e *atualização*. Em nossa interpretação esta proximidade remete ao contínuo processo de mudanças que a docência vem atravessando, dentre as quais a de assumir formatos e configurações diferentes, como é o caso da docência na EAD. Também chama atenção, as ramificações as quais a palavra *desafio* está ligada, como é o caso de *pesquisa*, *inovação*, *dedicação* e *organização*. Pela centralidade e importância com que aparece nesse estudo é possível inferir que os participantes a utilizam com uma variedade de associações, o que se confirma quando analisamos a justificativa para a hierarquização do termo.

Relacionando nossos dados ao estudo realizado por Faria<sup>11</sup> (2017), identificamos elementos que nos ajudaram a interpretar os sentidos atribuídos a palavra *desafio* quando relacionada ao contexto da docência na EAD.

<sup>11</sup> A pesquisa de Faria (2017) buscou compreender os saberes e os *habitus* advindos das experiências dos docentes em cursos de licenciaturas da EaD. O referido estudo evidenciou narrativas e reflexões sobre os desafios e as

Nas narrativas dos docentes participantes do estudo de Faria (2017) foi revelada a existência do sentimento de receio, insegurança, resistência, entre outros, desde o momento que escolheram atuar na EaD. Tais dados aproximam-se daquilo que também encontramos em nosso estudo quando os participantes justificam as palavras escolhidas: “trabalhar com EAD pressupõe vencer muitos obstáculos, seja no virtual, seja no presencial (polos de apoio)” – professor matemática;

Assim, percebemos que a forte referência à palavra *desafio* vincula-se para o grupo de docentes e estudantes da EAD com o sentimento de insegurança diante das demandas da docência universitária na EAD. Recorrendo as justificativas para entender a relação entre *desafio* e docência, foi possível identificar que os participantes do contexto 1 explicitam uma variedade de elementos ligados a esses “desafios”: a modalidade educacional, a dimensão pedagógica da atuação docente, a infraestrutura, os saberes tecnológicos.

Por mais que exista uma crescente evolução e disseminação de novas tecnologias digitais, problemas básicos de acesso à internet, computadores e também recursos digitais que mediam as interações entre professores e alunos ainda são problemas na educação a distância” (professor de pedagogia).

Os dados revelam ainda a existência de contradições entre o que é exigido da modalidade, do ponto de vista legal acerca da estrutura de funcionamento e suporte as atividades docentes na EAD, e os problemas que efetivamente acontecem e comprometem o trabalho pedagógico na modalidade, pois dificultam ou impossibilitam que as práticas pedagógicas ocorram adequadamente.

Na dimensão pedagógica os participantes trazem questões da mediação e da interação:

1) “a EAD é um desafio para professores e alunos, o professor tem o papel de mediação para fazer o aluno aprender sem estar presencialmente com ele” (estudante de pedagogia).

2) a aprendizagem tem que acontecer sem a presença física do professor (estudante matemática).

Outro aspecto explicitado nas associações a palavra *desafio* são questões legais da modalidade: “a EAD precisa ser reconhecida e regulamentada”. Entendemos que nessa afirmação há variadas interpretações: a primeira é a de que o professor cometeu um equívoco, ou não se explica bem, pois reconhecida e regulamenta a EAD é, já que está amparada tanto na LDB 9394/96, como em outros referenciais legais; a segunda é de que os termos *reconhecida*

---

possibilidades de ensinar e aprender, considerando a atuação de professores em cursos de licenciaturas a distância, bem como objetivou conhecer as motivações para a atuação profissional docente na EAD.

e *regulamentada* refiram-se a legitimidade da modalidade perante professores, estudantes e sociedade, pois a despeito de toda expansão da EAD, a visão de que é uma opção de menor qualidade do que a educação presencial ainda é presente.

Há ainda a vinculação da palavra desafio ligada aos saberes do professor:1) “é um desafio ser docente na EAD pois o professor precisa articular os saberes da experiência e os saberes científicos para ensinar” – professor de matemática; 2) “O desafio é porque a maioria dos docentes não são nativos digitais e desconhecem o universo EAD, que requer novas competências e habilidades, as quais, na maioria das vezes, são suplantadas pela reprodução da sala de aula clássica presencial para a virtual” (professor pedagogia).

Tais dados encontram também aproximações ao estudo de Faria (2017) o autor revela que em seus resultados foi possível perceber que os professores da EAD valorizam as experiências no ensino presencial como base para a construção de suas práticas no ensino a distância, mobilizando diferentes saberes experienciais ou práticos para o exercício da docência na EAD.

Aparecem com destaque outras associações, conforme figura 18 a seguir, com palavras em destaque que mesclam elementos pessoais, profissionais e pedagógicos.

Figura 18 - Nuvem de palavras Contexto 1 - expressão 2



Fonte: Iramuteq, 2019

Surge, ainda, diferentemente das evocações da expressão 1, o termo *oportunidade*. Ao analisarmos as justificativas dos participantes, identificamos associações à palavra *desafio* sob duas perspectivas:

- 1) A primeira, e mais frequente, é a de que a docência na EAD é uma oportunidade de novas experiências profissionais para o professor, como também uma possibilidade de complementação de renda, conforme exemplo a seguir: “Exercer a docência na EAD possibilita que o professor tenha novas experiências para sua prática pedagógica – professor de pedagogia”; “além de ter novas experiências o professor na EAD pode ganhar um extra e ainda adquirir experiência (professor de matemática)
- 2) A segunda, que apareceu com menor frequência, remete a oportunidade de acesso à educação superior por parte dos estudantes: “a EAD oportuniza acesso aqueles alunos dos locais mais distantes, de difícil acesso à uma Universidade Pública – professor e matemática; a EAD abre a oportunidade para pessoas de outras realidades e que não tem condições de frequentar presencialmente a Universidade – estudante matemática.

A associação feita à modalidade, como alternativa para suprir uma demanda social, revela para nós, o quanto permeia nos sentidos de docência a ideia de que a EAD é apenas opção para alguns. Alguns que não tiveram acesso, por qualquer motivo que seja, ao curso presencial.

Na Hierarquização das palavras, o quadro 27 engloba sistematiza todas as associações à docência, listadas pelos participantes, como de maior importância. O conjunto de palavras evocadas, revela uma variedade significativa de dimensões que perpassam a docência e suas relações com a identidade e profissionalidade.

Quadro 27 - Conjunto de palavras hierarquizadas - Contexto 1 – Expressão 2

superação, desafio, disciplina, compromisso, vontade, acolhimento, organização, amor, curiosidade, tempo, flexibilidade, formação, inovação, oportunidade, acesso, aprendizagem, dedicação planejamento, sonho, competência, mediação, autonomia, responsabilidade, tecnologia, ensino, qualificação, domínio, profissionalidade, amor.

Fonte: elaborado pela autora, 2019

A partir dos significados, das aproximações e distanciamentos entre palavras hierarquizadas e a frequência das mesmas, foram categorizadas no quadro 28 as dimensões evidenciadas pelos participantes acerca da docência universitária, da identidade e da profissionalidade, considerando a expressão 2.

Quadro 28 - Dimensões da docência - Contexto 1 - Expressão 2

<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGÓGICA</b>	<b>AFETIVA/MORAL</b>
Superação Amor Compromisso Vontade Curiosidade Dedicção Sonho Autonomia Organização Responsabilidade Disciplina Desafio Flexibilidade	Inovação Profissionalidade Domínio Competência Qualificação Formação Tecnologia	Planejamento Interação Mediação Planejamento Ensino	Amor Acolhimento

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Diante dos dados, os sentidos atribuídos à docência na EAD pelos participantes do contexto 1, vinculam-se fortemente ao núcleo da identidade pessoal. Percebe-se que diferente das outras dimensões essa é a que apresenta maior número de palavras associadas.

A figura 19, a seguir apresentada, sistematiza os indicadores dos núcleos da identidade pessoal presentes nos sentidos de docência do grupo de participantes do contexto 1.

Figura 19 – Núcleos da Identidade Pessoal - Contexto 1 – Expressão 2



Fonte: Elaborada pela autora

Tais dados nos permitem referenciar na abordagem da psicologia social, para a qual a constituição da identidade é um processo dinâmico que não se completa porque a sua essência é de contínua transformação. Assim, a constituição identitária do professor universitário, enquanto uma identidade social, é revestida de aspectos individuais e coletivos.

Os núcleos da identidade docente no contexto das licenciaturas à distância, estão assim revestidos dos elementos pessoais, traduzindo o que Pimenta e Anastasiou (2005) trazem acerca

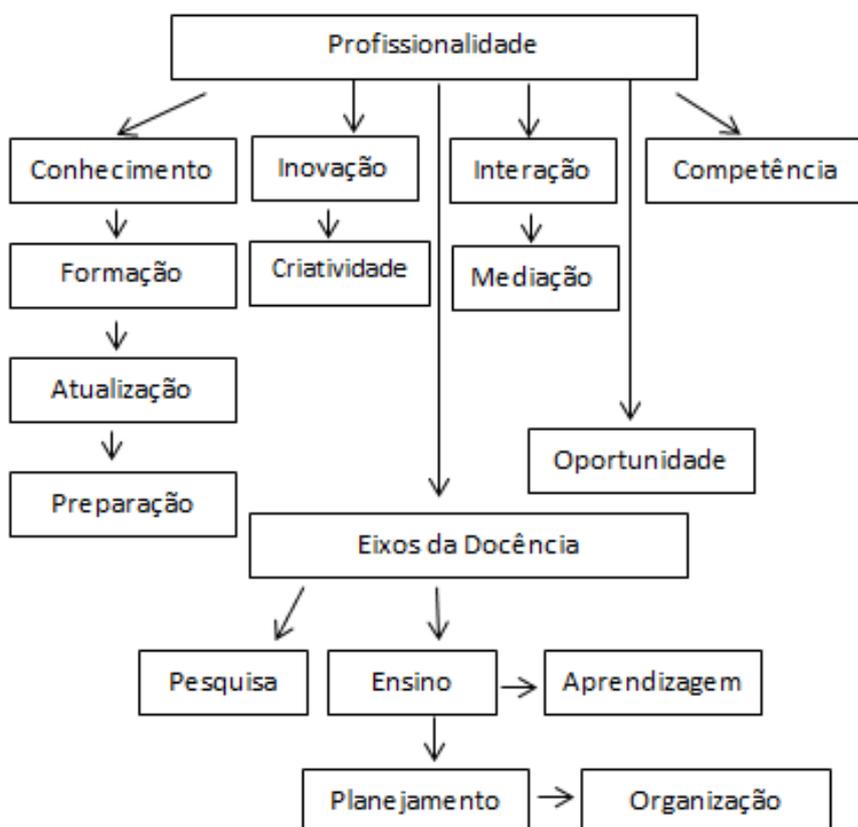
do processo de construção identitária docente no qual destacam três aspectos fundamentais: *a adesão, a ação e a autoconsciência*

A adesão, porque para ser professor é necessário aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.115)

É possível assim, afirmar que no contexto da educação a distância, a docência também aparece fortemente ligada aos aspectos pessoais do professor, uma vez que as três primeiras palavras evocadas com maior frequência foram *desafio, compromisso e dedicação*.

No que se refere aos núcleos de significação relativos à profissionalidade na docência universitária em EAD, há um conjunto semelhante aqueles evocados na expressão 1 (docência universitária) pelos participantes do contexto 1. Porém, são apresentados novos elementos como a *atualização, a preparação, a criatividade, a oportunidade, a mediação, o planejamento e a organização*, conforme figura 20 apresentada a seguir.

Figura 20 - Núcleos da profissionalidade contexto 1 – expressão 2



Ao evidenciarem *atualização* como um dos núcleos da profissionalidade, os participantes legitimam o que Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) trazem acerca da atualização como um componente da profissionalização. Para os autores, é através da atualização que o profissional mobiliza conhecimentos especializados e aperfeiçoa competências para a atividade profissional.

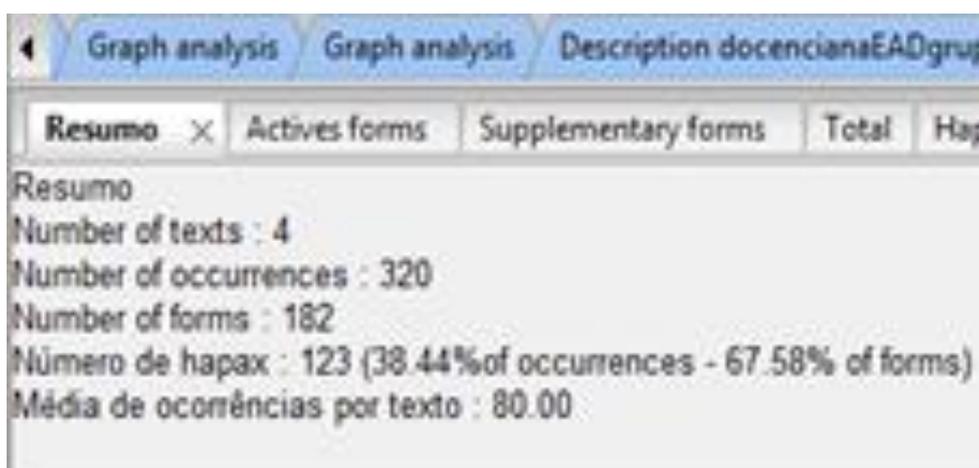
Assim, o conjunto de aspectos explicitados pelos participantes evidencia a complexidade da docência universitária na EA, e explicita que o núcleo da profissionalidade docente universitária na EAD apresenta uma multiplicidade de elementos que articulam eixo da docência, dimensões pedagógicas e vincula-se ao *conhecimento*, à *inovação*, à *interação* e à *competência*.

## 7.2.4 CONTEXTO 2 - EDUCAÇÃO PRESENCIAL

### EXPRESSÃO INDUTORA 2 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EAD

Foram identificadas 320 associações relacionadas à docência universitária na EAD pelos participantes do contexto 2. As figuras 21 e 22 sistematizam um resumo de análise do corpus textual, no qual 59 palavras apareceram mais de uma vez, sendo 12 com frequência igual ou superior a 4, e 123 que apareceram uma única vez (hápx).

Figura 21 – Resumo Análise Corpus Textual – Contexto 2 – Expressão Indutora 2



Fonte Iramuteq, 2019.

Figura 22 – Análise da Frequência das Palavras – Contexto 2 – Expressão Indutora 2

Forma	Freq. 	Tipos
desafio	23	nom
difícil	10	adj
aprendizagem	6	nom
autonomia	6	nom
importante	6	adj
acessível	5	adj
novo	5	adj
praticidade	5	nom
complexo	4	adj
disciplina	4	nom
ensino	4	nom
necessário	4	adj
prático	4	adj
responsabilidade	4	nom
complicado	3	adj

Fonte Iramuteq, 2019.

O quadro 29 sistematiza as evocações para a expressão docência universitária na EAD no contexto 2. Observa-se que a palavra *desafio* aparece como a mais frequente, aproximando-se dos dados do contexto 1 para a mesma expressão.

Quadro 29 - Frequência das palavras – Contexto 2 – Expressão Indutora 2

PALAVRA	FREQ	PALAVRA	FREQ	PALAVRA	FREQ
Desafio	23	Acessível	5	Ensino	4
Difícil	10	Novo	5	Necessária	4
Aprendizagem	6	Praticidade	5	Responsabilidade	4
Autonomia	6	Complexa	5	Disciplina	4
Importante	6	Ensino	4		

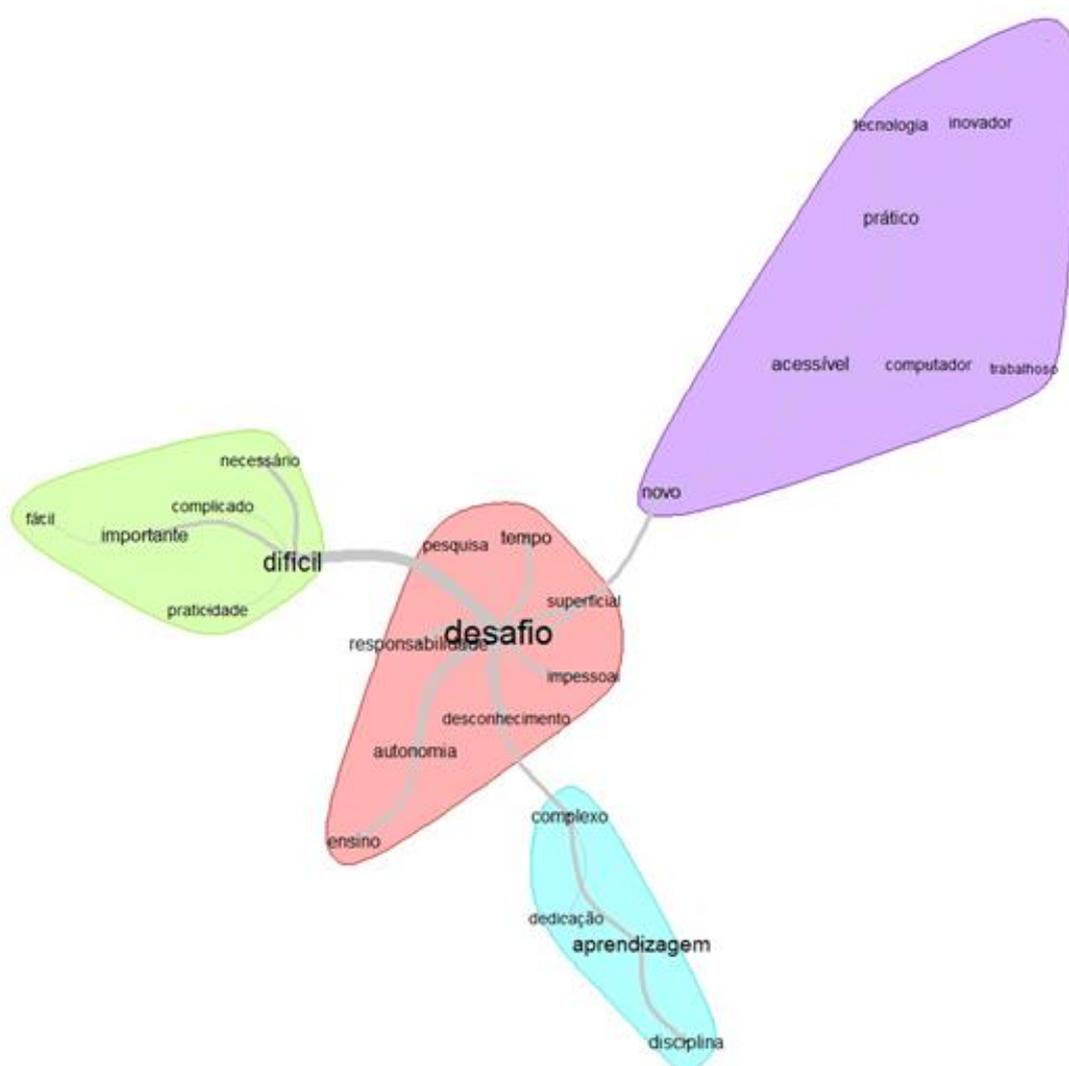
Fonte: elaborada pela autora

A semelhança entre os contextos 1 e 2 acerca da evocação da palavra *desafio*, é um indicativo de que tanto na educação presencial, quanto na educação a distância os sentidos de docência universitária, estão vinculados à obstáculos a serem superados.

É possível identificar ainda que seguida da palavra *desafio*, aparece “difícil” com a segunda palavra mais frequente, o que também nos leva a inferir a associação entre docência universitária na EAD e dificuldade.

A figura 23 apresenta a árvore de similitude que representa a relação entre as palavras evocadas no corpus textual. A centralidade do termo *desafio* e suas ramificações é visível e a proximidade entre *desafio* e *responsabilidade*, é notória, assim como as suas vinculações a outros termos: desafio, difícil, complicado. A árvore revela ainda a contradição entre alguns termos: fácil – difícil e praticidade-complicado.

Figura 23 - Árvore de Similitude – Contexto 2 - Expressão 2



É possível entender, analisando a árvore que há um misto de elementos associados pelos participantes à docência universitária na EAD, que ora se relacionam com a docência, ora com a modalidade EAD, pois aparecem termos como *computador, tecnologia, acessível, tempo, impessoal, praticidade, disciplina, desconhecimento*.

No contexto presencial repete-se o destaque à palavra *desafio*, tanto na frequência como na hierarquização das palavras pelos participantes. O quadro 30, a seguir, apresenta o conjunto de palavras consideradas mais importantes.

Quadro 30 - Conjunto de palavras hierarquizadas - Expressão Docência Universitária na EAD: Contexto 2 – Expressão 2

Desafio, planejamento, flexibilidade, aprendizagem, disciplina comprometimento, dedicação, dinâmica, complexa, dinâmica, generalista, responsabilidade, superficialidade, distante, tempo, didática, impessoal, instrução, inexperiência, qualidade, autonomia, complicada, inclusiva, insatisfatória, péssima, difícil, praticidade, distante, credibilidade, falha, ruim, duvidosa, conhecimento, computador, desvalorizada.
--

Fonte: elaborado pela autora, 2019

Os dados do quadro 30 nos permitem identificar indicadores de que os sentidos de docência universitária do contexto 2 estão marcados por associações à modalidade EAD. A presença de termos que desqualificam a docência: *péssima, ruim, duvidosa, falha, desvalorizada, inexperiência, superficial* demonstram o quanto há um compartilhamento de sentidos ligados à docência universitária na EAD como algo negativo.

A partir da análise dos achados da expressão 2, contexto 2 considerando o conjunto de palavras, em termos de frequência e importância, são identificadas as dimensões apresentadas pelos participantes acerca da docência universitária, conforme quadro 31, a seguir apresentado.

Quadro 31 - Dimensões da Docência - Contexto 2 - Expressão 2

PESSOAL	PROFISSIONAL	PEDAGÓGICA	AFETIVA/MORAL
Desafio Difícil Autonomia Responsabilidade Comprometimento Disciplina Flexibilidade	Conhecimento Inexperiência Desvalorizada Generalista Insatisfatória Péssima Ruim Duvidosa Credibilidade Falha Qualidade Complicada Complexa	Planejamento Dinâmica Instrução	Inclusiva Distanciada Impessoal

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Analisando as dimensões da docência identificadas no contexto 2 acerca da expressão 2, percebemos no que se refere ao núcleo da identidade docente, que aparecem elementos ligados às dimensões: pessoal e pedagógica, porém o conjunto de indicadores da dimensão profissional e da dimensão afetiva revelam demarcadores negativos acerca da docência universitária na EAD.

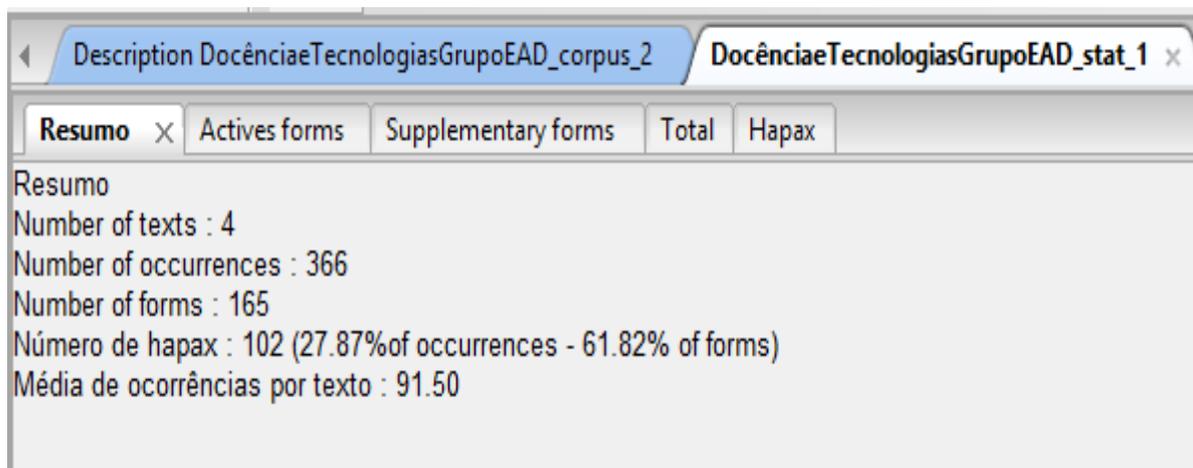
Nos indicadores relativos aos elementos da identidade profissional aparecem os termos *desvalorizada* e *credibilidade*. Nas justificativas para o termo *desvalorizada* aparecem elementos ligados à profissão, mas também à modalidade: 1) a EAD é discriminada em relação a Educação Presencial, a começar pelos salários e admissão dos professores; 2) a EAD é desleixada em relação ao ensino presencial.

### 7.2.5 Contexto 1 - Educação à Distância

#### Expressão Indutora 3– Docência Universitária e Tecnologias

Foram identificadas 366 associações à docência universitária e tecnologias, que perfizeram um total de 165 palavras, das quais 63 apareceram com maior frequência e 102 apenas uma vez, conforme as figuras 24 e 25, extraídas da análise do software.

Figura 24 - Resumo Análise Corpus Textual - Contexto 1 – Expressão Indutora 3



Fonte: Iramutec, 2019.

Assim como nas demais expressões, para efeito de análise consideramos apenas as palavras com frequência igual ou superior a 4. A palavra mais evocada para a expressão docência universitária e tecnologias no contexto 1 (Educação Presencial) foi *inovação*, seguida de *desafio*, *conhecimento* e *aprendizagem*, conforme demonstra a figura 25.

Figura 25 - Análise da Frequência das palavras - Contexto 1 – Expressão Indutora 3

Forma	Freq. ↓	Tipos
inovação	21	nom
desafio	18	nom
conhecimento	12	nom
aprendizagem	10	nom
criatividade	9	nom
pesquisa	9	nom
recurso	9	nom
informação	7	nom
responsabilidade	7	nom
dedicação	6	nom
formação	6	nom
acesso	5	nom
atual	5	adj
avanço	5	nom
ensino	5	nom
importante	5	adj
interação	5	nom
necessário	5	adj
oportunidade	5	nom
compromisso	4	nom
essencial	4	adj
facilidade	4	nom
mediação	4	nom

Fonte: Iramuteq, 2019

A frequência do termo *inovação* revela a importância dada à necessidade de mudança na docência universitária. Refletindo sobre o significado de inovação, para estabelecer os sentidos atribuídos pelos participantes à vinculação entre inovação, docência universitária, profissionalidade e identidade docente, percebemos o quanto o termo *inovação* circula nos discursos educacionais nas mais diversas modalidades e níveis educacionais. Além disso, a multiplicidade de usos do termo indiscriminadamente revela suas relações com os contextos históricos, espaços e tempos. O que seria a inovação para os professores universitários? Buscando desvendar os sentidos e significados da *inovação* para os participantes do contexto 1, recorreremos ao estudo de Tavares (2019) que realizou uma análise acerca do conceito de inovação presente nas pesquisas educacionais, examinando um conjunto de artigos científicos, indexados em duas bases de dados internacionais de referência acadêmica, publicados no período de 1974 a 2017.

Segundo o autor “o conceito de inovação em educação detém uma ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo” (2019, p.16). Diante dessa variedade de usos do termo nas pesquisas analisadas, Tavares (2019) categorizou em sua análise quatro perspectivas, sob as quais a inovação é entendida: 1) Algo positivo a priori; 2) Sinônimo de mudança e reforma educacional; 3) Modificação de propostas curriculares e 4) Alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social.

Tomando como referência essas categorias e diante dos dados de nossa pesquisa foi possível inferir que os participantes do contexto 1 vinculam *inovação* à docência universitária nos sentidos de “alteração nas práticas educacionais costumeiras”. Entretanto, os participantes fazem uma ligação direta entre inovação e tecnologias, o que aparece explicitamente nas justificativas dos participantes dos dois cursos e em ambos os grupos (professores e estudantes):

A partir da tecnologia é possível inovar na docência” – professor de matemática;

“A tecnologia se bem utilizada pode ajudar a mudar as práticas de ensino na Universidade”- professor de pedagogia;

“A tecnologia possibilita a inovação” – estudante matemática;

“Não tem como desvincular a docência universitária na atualidade, da inovação, o professor tem que acompanhar as mudanças” - estudante de pedagogia.

No quadro 32 são apresentadas todas as palavras associadas à docência Universitária e Tecnologias, no contexto 1. Novamente verifica-se, assim como nas demais expressões a

palavra *desafio*, o que nos permite estabelecer as mesmas relações, já discutidas anteriormente, acerca das dificuldades e obstáculos a enfrentar na docência universitária.

Quadro 32 - Frequência das palavras - Contexto 1 – Expressão 3

<b>PALAVRA</b>	<b>FREQ</b>	<b>PALAVRA</b>	<b>FREQ</b>	<b>PALAVRA</b>	<b>FREQ</b>
Inovação	21	Informação	7	Atual	5
Desafio	18	Formação	6	Acesso	5
Conhecimento	12	Dedicação	6	Oportunidade	5
Aprendizagem	10	Necessário	5	Mediação	5
Recurso	9	Interação	5	Facilidade	4
Pesquisa	9	Importante	5	Essencial	4
Criatividade	9	Ensino	5		
Responsabilidade	7	Avanço	5		

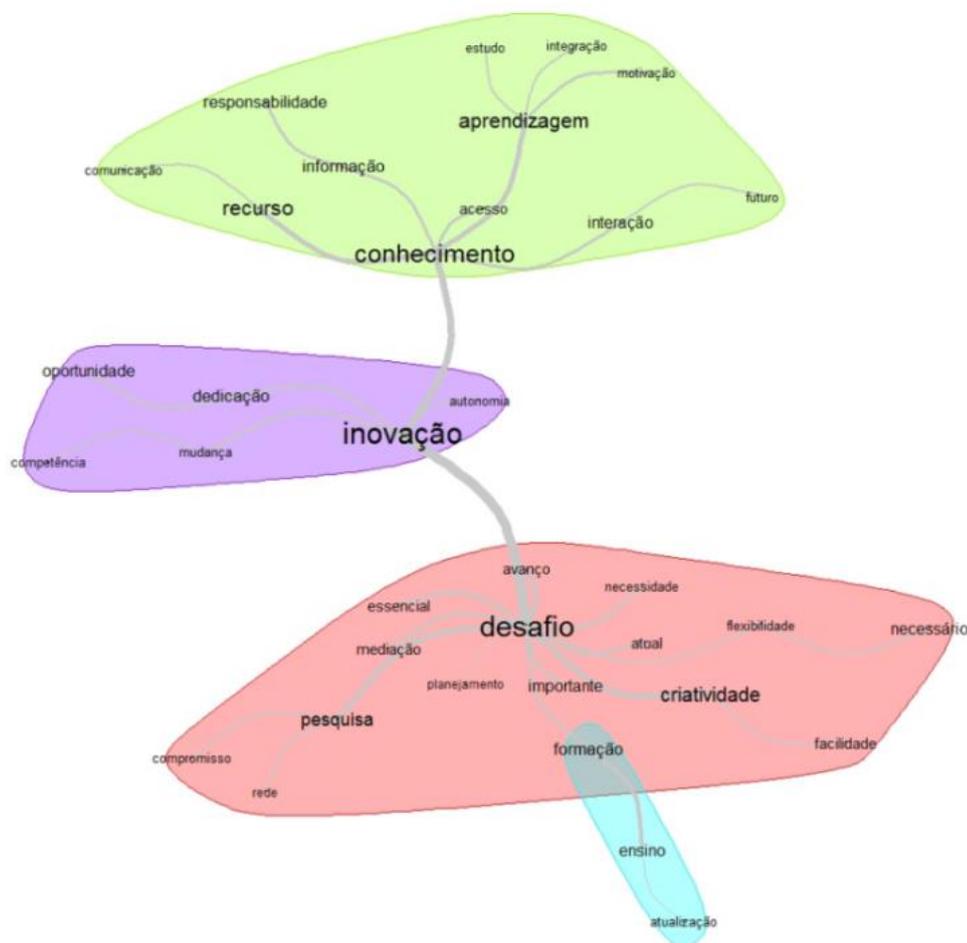
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O termo desafio sugere múltiplos significados que transitam do âmbito pessoal ao profissional, envolvidos na docência. Foi possível perceber nesse estudo que a palavra desafio é relacionada pelos participantes com as diversas dimensões da docência e em nossa interpretação, isso está relacionado às novas demandas de apropriação e didática coerentes com a dinâmica da sociedade atual.

Observando a árvore de similitudes percebemos a formação de três eixos vinculados a expressão 3 com a predominância dos termos *conhecimento*, *inovação* e *desafio*. Percebe-se ainda a centralidade do termo inovação e suas ligações com palavras que formam outras ramificações interligadas a aspectos como *interação*, *acesso*, *informação*, *futuro*, *comunicação*, *avanço*, *necessidade*, *autonomia* e outros diversos aspectos que explicitam aspectos ligados aos desafios, ao conhecimentos e a inovação na docência universitária.

A ligação entre os três elementos e suas ramificações, representadas na figura 26, permite interpretar sentidos de docência ligados ao movimento de mudança.

Figura 26 - Árvore de Similitudes – Contexto 1 – Expressão 3



Fonte: Iramuteq, 2018

No que diz respeito à hierarquização das palavras quadro 33, a seguir, apresenta o conjunto de termos considerados mais importantes acerca da docência universitária e tecnologias. Algumas palavras que aparecem no quadro não aparecem entre as que apresentam maior frequência como é o caso de *teia*, *virtualidade*, *descoberta*, *conexão*, *protagonismo*, *futuro* e *paradigma*.

Quadro 33 - Conjunto de Palavras Hierarquizadas - Expressão Docência Universitária e Tecnologias - Contexto 1 – Expressão 3

Economia, recurso, descoberta, atualidade, conhecimento, realidade, importante, qualidade, inovação, atual, dinâmica, formação, indissociável, criatividade, acesso, aprendizagem, avanço, facilidade, essencial, desafio, motivação, virtualidade, pesquisa, dedicação, competência, compromisso, tecnologia, ensino, conexão, harmonia, inseparável, futuro, teia, paradigma, protagonismo.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

É possível identificar que as palavras com maior frequência também aparecem na hierarquização, e dentre elas são identificadas três dimensões da docência, conforme quadro

34. Um dado interessante é que, diferentemente das expressões 1 e 2, não aparece para a expressão 3 a dimensão afetiva/moral.

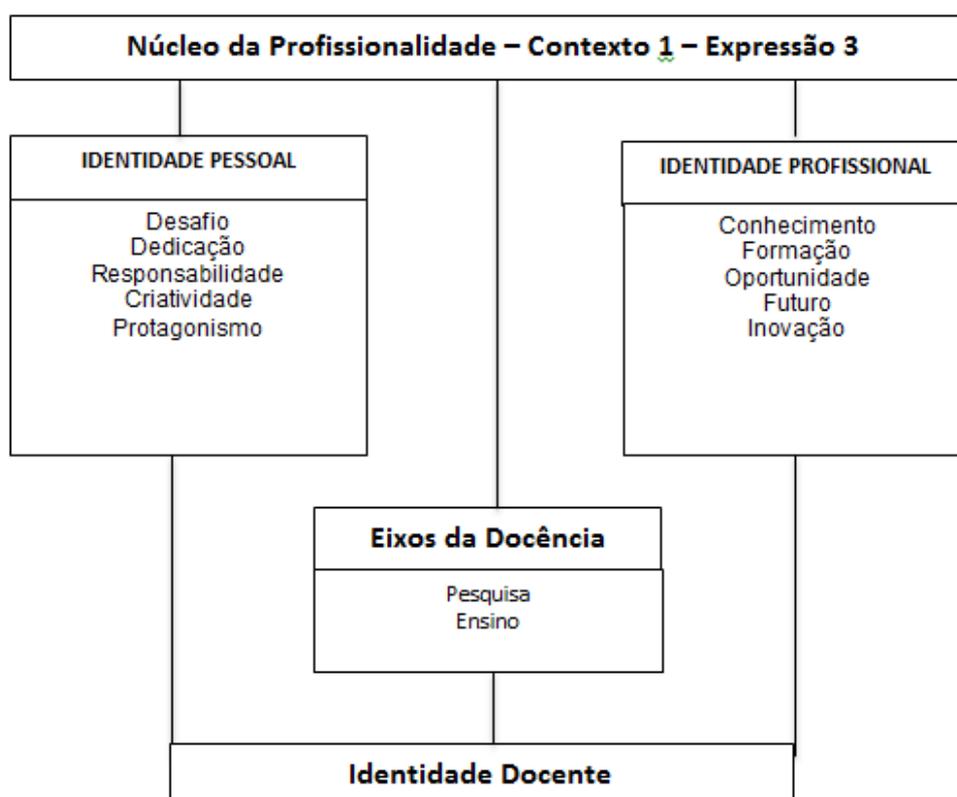
Quadro 34 - Dimensões da Docência - Contexto 1 - Expressão 3

<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGÓGICA</b>
Desafio	Conhecimento	Inovação
Dedicação	Formação	Recurso
Responsabilidade	Pesquisa	Aprendizagem
Criatividade	Oportunidade	Ensino
Protagonismo	Futuro	Mediação

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Diante do conjunto de dados sistematizamos os núcleos de profissionalidade, e seus principais indicadores. Os elementos aparecem ligados à identidade pessoal, à identidade profissional e aos eixos da docência universitária, conforme sistematizado na figura 27.

Figura 27 – Núcleo de Profissionalidade – Contexto 1 – Expressão 3



Fonte: elaborada pela autora

Observamos, ainda, que os sentidos de profissionalidade relacionados à expressão 3 do contexto 1 contemplam apenas dois eixos da docência universitária na EAD: *pesquisa* e *ensino*. Não aparece nada relativo à *extensão*, reafirmando que esse parece não ser um sentido demarcado nos sentidos de docência universitária pelos participantes.

Destacamos na dimensão pessoal envolvida na docência, o termo *criatividade*. Buscamos respaldo no estudo realizado por Figueiredo (2018) acerca da docência criativa na Universidade, para ela criatividade na docência está atrelada “ao dinamismo, à abertura e à flexibilidade que movimentam o processo criativo e estão associados à liberdade docente” (FIGUEIREDO, 2018, p 200).

Outra relação possível ainda é a díade *criatividade e desafio*, enquanto indicadores dos sentidos de docência universitária ligados à dimensão pessoal. No estudo de Figueiredo foi revelada uma relação entre criatividade e desafio. Segundo a autora “a criatividade foi objetivada na ideia de desafio, atrelado às diversas situações que atravessam o cotidiano de sala-de-aula” (FIGUEIREDO, 2018, p.203)

Ao analisar as justificativas para a palavra criatividade como um indicador dos sentidos de docência, encontramos também respaldo na referida autora, ao definir que.

A criatividade é “um fundamento da docência, seja ela, criativa ou não, pois a liberdade possibilita criar coisas diferentes, fugir de determinados padrões e propor outras alternativas para as dinâmicas do ensino e da aprendizagem na Educação Superior (FIGUEIREDO, 2018, p.206).

Percebemos ainda que na relação entre os elementos da identidade pessoal e da identidade profissional no contexto 2, existem elementos que se aproximam. Ao evocar a *criatividade* e o *protagonismo*, e ao mesmo tempo referendar *futuro* e *oportunidade*, os participantes revelam o processo de constituição da identidade docente e da profissionalidade como um movimento dinâmico que relaciona aspectos que se complementam em diferentes dimensões.

### **7.2.6 Expressão Indutora 3 – Docência Universitária e Tecnologias - Contexto 2- Educação Presencial**

Foram identificadas 305 associações à docência universitária e tecnologias, que perfizeram um total de 164 palavras, das quais 53 apareceram com maior frequência, e 111 apenas uma vez, conforme a figura 28 apresentada a seguir.

Figura 28 - Resumo Análise Corpus Textual - Contexto 2 – Expressão Indutora 3

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total	Hapax
Resumo				
Number of texts : 4				
Number of occurrences : 305				
Number of forms : 164				
Número de hapax : 111 (36.39% of occurrences - 67.68% of forms)				
Média de ocorrências por texto : 76.25				

Fonte: Fonte: Iramuteq, 2019

O conjunto dos dados do contexto 2 para a expressão 3 tem uma relação de semelhança considerável em relação aos dados do contexto 1, para a mesma a mesma expressão. A aproximação entre o conjunto de palavras mais frequentes nos dois contextos é notória.

A figura 29 nos mostra que no topo da lista está a palavra *inovação*, seguida de *necessário*, *recurso*, *importante*, *interessante*, *desafio*, *conhecimento*, *ferramenta*, *aprendizagem*, *atualidade*, *complementar*, *diferente* e *difícil*.

Figura 29 - Análise da Frequência das palavras - Contexto 2 – Expressão 3

Forma	Freq.	Tipos
inovação	17	nom
necessário	14	adj
recurso	9	nom
importante	8	adj
interessante	8	adj
desafio	7	nom
inovador	7	adj
conhecimento	6	nom
ferramenta	6	nom
aprendizagem	5	nom
atualidade	5	nom
complementar	4	ver
diferente	4	adj
difícil	4	adj

Fonte: Iramuteq, 2019.

*Inovação* repetidamente ocupa lugar de destaque, e se somarmos as associações de dois termos “*inovação*” e “*inovador*” que aparecem na listagem de palavras com frequência maior que 4, temos um número ainda mais significativo dessa frequência, que chega a 24 ocorrências. Assim, para efeito de interpretação de conjunto de dados, considerando que o software não unificou as duas palavras, associamos os termos como sinônimos, fazendo a devida correção no número de frequência conforme apresenta o quadro 35.

Quadro 35 - Frequência das palavras - Contexto 2 – Expressão 3

PALAVRA	FREQ	PALAVRA	FREQ
Inovação	24	Conhecimento	6
Necessário	14	Atualidade	5
Recurso	9	Aprendizagem	5
Interessante	8	Difícil	4
Importante	8	Diferente	4
Desafio	7	Complementar	4
Ferramenta	6		

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Recorremos a Volpato (2010) para refletir sobre os aspectos que envolvem a predominância do termo *inovação* em relação à docência universitária e as tecnologias. O referido autor afirma que

A *inovação* depende das condições objetivas e subjetivas do professor, pois é ele quem protagoniza movimentos da direção de um processo de ensinar e aprender que tenha significado na sua condição profissional. Só é possível haver *inovação* pelas mãos de protagonistas que assumam uma visão de mundo e uma compreensão epistemológica que se afastem da perspectiva positivista da modernidade (VOLPATO, 2010, p. 62).

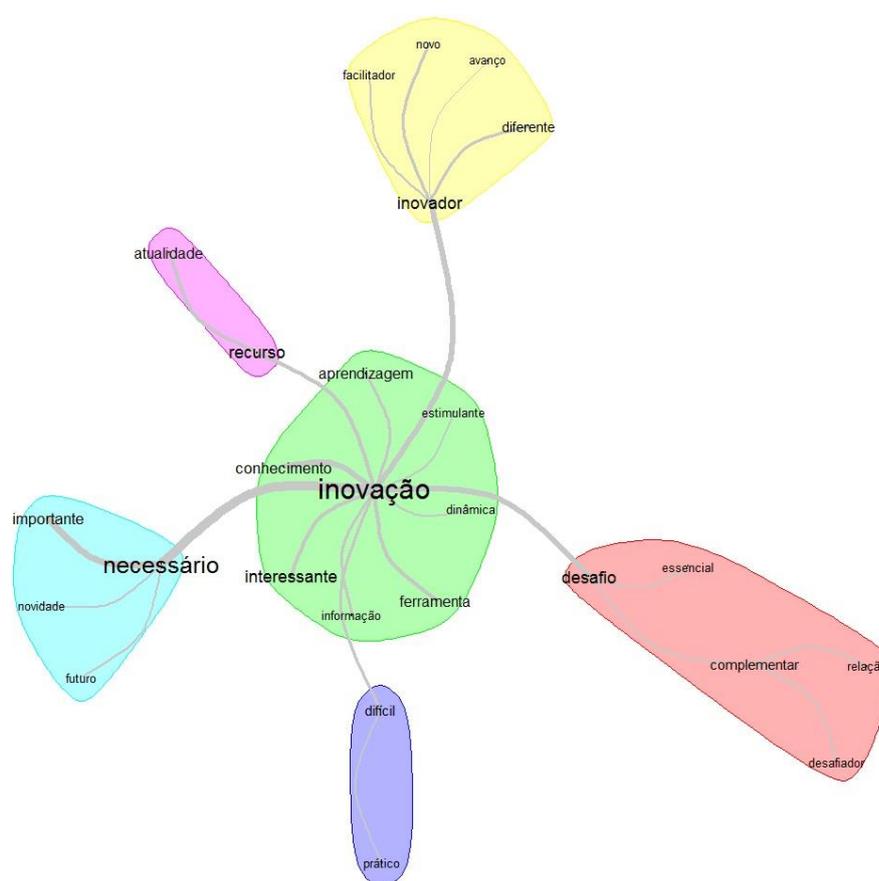
Assim, compreendemos que há um movimento de tomada de consciência dos professores acerca da necessidade de mudar, entretanto, sabemos que há um longo caminho a ser percorrido para que as ressignificações necessárias aconteçam.

Recorrendo novamente ao estudo de Tavares (2019) acerca das pesquisas sobre *inovação*, podemos inferir que os participantes revelam perspectivas de *inovação* à docência relacionadas às seguintes perspectivas:

- 1) “Processo de mudança amparado pela inclusão de novos aparatos tecnológicos”;
- 2) “Práticas educacionais que se distinguem de outras que são costumeiras em determinado grupo social”;
- 3) Ruptura com situações ou práticas educacionais anteriores/Rompimento das dinâmicas educacionais vigentes. (GHANEM JÚNIOR, 2012; DEMO, 2012; FERNANDES, 2011).

Analisando árvore de similitudes apresentada na figura 30, visualizamos a centralidade do termo *inovação* e sua relação com os demais termos, assim como as ramificações.

Figura 30 - Árvore de Similitudes - Contexto 2 - Expressão 3



Fonte: Iramuteq, 2019.

Na árvore é possível identificar ainda as correlações entre os termos *inovação*, *conhecimento*, *aprendizagem* e *dinâmica*. Relacionando a árvore de similitudes com o conjunto das palavras hierarquizada, quadro 36, identificamos ainda outras correlações, o termo, *necessária*, por exemplo que aparece na árvore e tem uma ligação forte como a *inovação*, é reforçado através das palavras *essencial* e *indispensável*.

Quadro 36 - Conjunto de Palavras Hierarquizadas - Expressão Docência Universitária e Tecnologias - Contexto 2 – Expressão 3

<p>Essencial, indispensável, necessária, avançada, metodologia, ensino, diferencial, relação, inovação, atual, desafio, formação, trabalho, compromisso, recurso, precariedade, escassa, autonomia, aprendizagem, descoberta, facilidade, futuro, liberdade, interessante, estimulante, dinâmica, avanço.</p>
---

Ao nos debruçarmos sobre as justificativas é possível identificar que essa ligação é legítima e esta ligada principalmente à compreensão de que a tecnologia é uma necessidade no âmbito da docência. Ao analisarmos as justificativas encontramos comentários que validam nossa interpretação

“*não há mais como fazer docência sem o uso da tecnologia* – estudante de matemática;

a tecnologia é necessária para a docência, temos que estar pareados com elas para alcançar o interesse dos estudantes – professor de matemática;

“As aulas podem ficar mais dinâmicas e práticas – professor de pedagogia”.

Observa-se que ao justificar o termo necessário, aparecem nas falas a relação da tecnologia como recurso pedagógico, e não por coincidência, a palavra *recurso* encontra-se logo em seguida na ordem das palavras com maior frequência.

Percebe-se que a maioria dos termos do conjunto de palavras hierarquizadas também se faz presente nas palavras com maior frequência, entretanto, algumas outras palavras surgiram: *trabalho, escassa, diferencial, facilidade*. Percebemos que há algumas contradições. Nas palavras mais frequentes, aparece “difícil”, na hierarquização aparece “facilidade”. Isso nos revela o quanto os sentidos de docência quando relacionados com as tecnologias são demarcados por contradições e elementos não definidos. Destacamos o termo *liberdade* que embora não tenha sido um termo com maior frequência, apareceu no conjunto das palavras hierarquizadas pelos participantes.

O conceito de liberdade é amplo e controverso, tema de muitas discussões no campo da filosofia. Recorremos a Abbagnano (2001, p. 613) em seu entendimento sobre liberdade, a partir de três perspectivas:

- i) Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade, cujo foco seria a ausência de condições e limites; (ii) Liberdade como necessidade, baseada no significado precedente, mas atribuindo-a à totalidade a que o homem pertence; (iii) Liberdade como escolha ou possibilidade, com o sentido de finito, restrito aos limites e ao condicionamento.

Ao analisar as justificativas dos participantes para o termo *liberdade* encontramos relação com o processo de escolha que relaciona aspectos pessoais e profissionais da docência. Os participantes trazem elementos como:

- 1) as tecnologias da docência ofertam a liberdade do professor escolher de novas formas de ensinar” (estudante de matemática);
- 2) “a tecnologia oferece a possibilidade do professor buscar novos conhecimentos com a certeza da liberdade (professor de pedagogia);
- 3) a tecnologia oferece uma liberdade que antes não se tinha, de estar e de se relacionar com o estudante, o ensino e aprendizagem de maneira diferente, onde cada um pode escolher como vai usar;

No que diz respeito as dimensões da docência, encontramos, para os dados do contexto 2, expressão 3, as seguintes categorias, apresentadas no quadro 37.

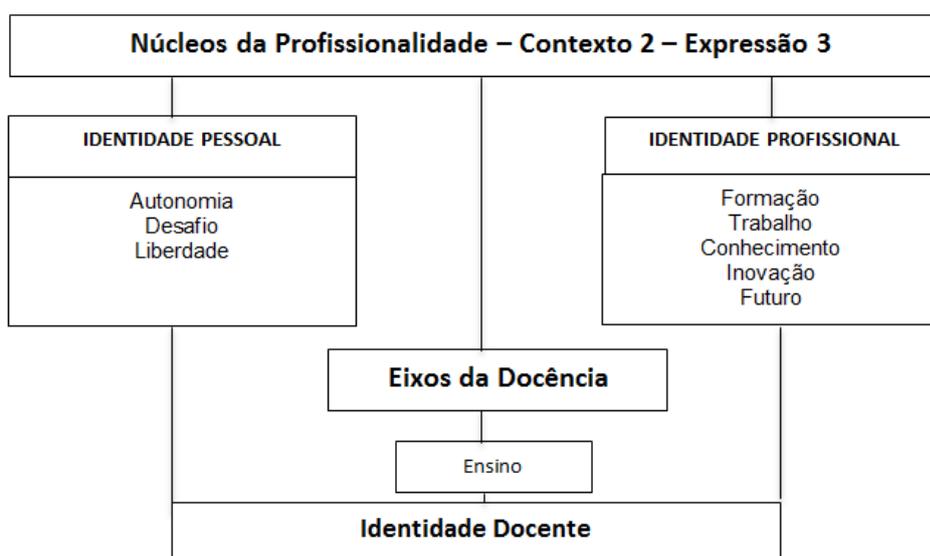
Quadro 37 – Dimensões da Docência - Contexto 2 - Expressão 3

<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGÓGICA</b>
Autonomia Desafio Liberdade	Formação Trabalho Diferencial Facilidade Atual Avanço Futuro Conhecimento Diferente Difícil Inovação	Inovação Metodologia Descoberta Dinâmica Aprendizagem Ensino Recurso Ferramenta Complementar

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

A partir do conjunto das dimensões encontradas, sistematizamos na figura 31, os Núcleos da Profissionalidade Docente encontrados no contexto 2, a partir da expressão 3. Em consonância com os dados encontrados no contexto 1, são agregados aos elementos da identidade profissional, a *inovação* e o *futuro*, que remetem aos elementos que estão no processo de constituição identitária docente.

Figura 31 – Núcleos de Profissionalidade – Contexto 2 - Expressão 3



Fonte: Iramutec, 2019.

Os elementos apresentados pelos participantes do contexto 2 nos sentidos de profissionalidade associados à expressão 3 revelam mais uma vez a associação entre as identidades pessoal e profissional. O surgimento do termo *Liberdade* demarca novos sentidos atribuídos à docência, que não apareceram nos contextos e expressões anteriores.

Inferimos que o termo *liberdade* ao ser evocado pelos participantes na expressão 3 – docência universitária e tecnologias demonstra um sentido relativo à descoberta e reflexão, aproximando-se dos dados encontrados por Figueiredo (2018) em seu estudo sobre docência e criatividade, no qual a liberdade esteve relacionada “a descoberta de si, ou seja, a como o docente pode refletir sobre o seu fazer e acerca de si próprio” (FIGUEIREDO, 2018, p. 201).

Relacionando os elementos que compõem nesse contexto o núcleo da identidade pessoal: *autonomia, desafio e liberdade*, percebemos a demarcação de aspectos que perpassam a relação do professor consigo mesmo e com o mundo, revelando que os desafios são de natureza pessoal, profissional e relacional.

No que refere a identidade profissional a quase totalidade das associações estão também demarcadas pelos participantes do contexto 1 para a expressão 3: *conhecimento, formação, futuro e inovação também estão no núcleo de sentidos da* profissionalidade para os participantes do contexto da EAD, demonstrando que não há diferenciações entre as modalidades, exceto para o termo trabalho *que não apareceu* no grupo da EAD, o que pode ser um indicativo de que na docência universitária presencial, por sua história e legitimidade o trabalho docente é um elemento marcante da profissionalidade.

Quanto aos elementos *inovação e futuro* que também se fizeram presentes no contexto 1, concebemos como fortes demarcadores dos sentidos de profissionalidade da docência universitária, pois apareceu nos dois contextos, na hierarquização das palavras.

Para Harres et al (2018, p.4) “a inovação pode ser definida como a introdução de algo novo que provoque modificação na forma de realizar as atividades concernentes a determinados contextos”. Tal perspectiva corrobora com a associação entre tecnologias, inovação e futuro, uma vez que o futuro é algo novo, que ainda está por vir, e que a tecnologia é um dos elementos que possibilitaria essa inovação.

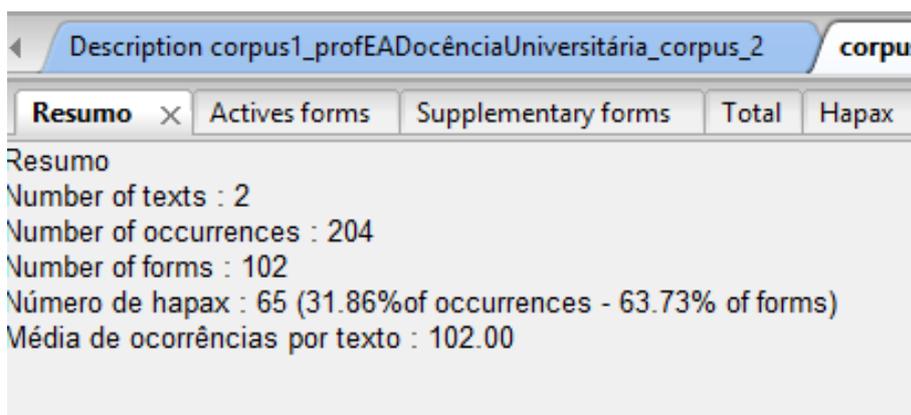
Apresentaremos a seguir as análises intergrupos, ou seja, as aproximações e os distanciamentos nos sentidos de docência universitária dentro de cada contexto: presença e a distância, por grupo de participantes: professores e estudantes.

### **7.3 Sentidos de Docência Universitária: aproximações e distanciamentos entre professores e estudantes.**

#### **7.3.1 – Contexto 1 – Educação à Distância - Expressão 1 - Docência Universitária**

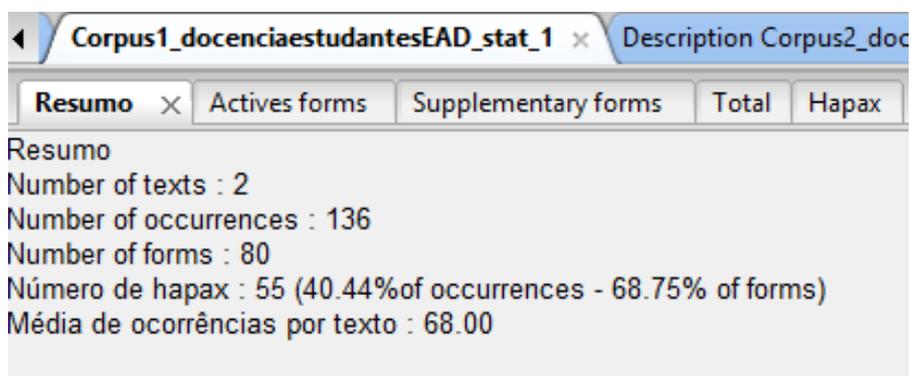
Diante da composição dos contextos de pesquisa, representada por professores e estudantes, para fins de análise intergrupos, fizemos a separação dos dados em dois corpus textuais separados: professores e estudantes, conforme demonstram as figuras 32 e 33 que contém o resumo quantitativo da análise do software.

Figura 32 – Resumo de Análise do Corpus Textual – Professores EAD



Fonte: Iramutec, 2019.

Figura 33 - Resumo de Análise do Corpus Textual – Estudantes EAD



Fonte: Iramutec, 2019.

Tal separação objetivou identificar as especificidades, aproximações e distanciamentos entre os sentidos de docência de cada grupo. Para o grupo 1, composto por professores, foram identificadas 204 associações à expressão indutora 1, das quais 65 apareceram apenas uma vez e 37 tiveram frequência maior ou igual, porém, para a análise consideramos apenas aquelas com frequência igual ou superior a 4, compondo um conjunto de 15 palavras com maior frequência para o grupo 1.

No grupo 2, composto por estudantes foram 136 associações, das quais 80 são hápax e 56 apareceram mais de uma vez, destas selecionamos as que tiveram frequência maior ou igual a 4, compondo um conjunto de 7 palavras para o grupo 2.

Os quadros 38 e 39, a seguir, demonstram o conjunto das palavras que tiveram sua frequência considerada para a análise intergrupos. Percebemos que o número de palavras com frequência maior ou igual a 4 foi bastante superior no grupo de professores do que no grupo de estudantes. Podemos relacionar essa diferenciação a não paridade entre o número de participantes professores e estudantes, porém, isso não traz prejuízos a análise uma vez que esse não foi um critério estabelecido.

Quadro 38 – Análise Frequência das Palavras – Expressão 1 – Professores EAD

Forma	Freq. 	Tipos
pesquisa	10	nom
inovação	9	nom
formação	8	nom
dedicação	7	nom
ensino	7	nom
compromisso	6	nom
desafio	6	nom
interação	6	nom
criatividade	5	nom
autonomia	4	nom
competência	4	nom
conhecimento	4	nom
extensão	4	nom
oportunidade	4	nom
possibilidade	4	nom

Fonte: Iramutec, 2019

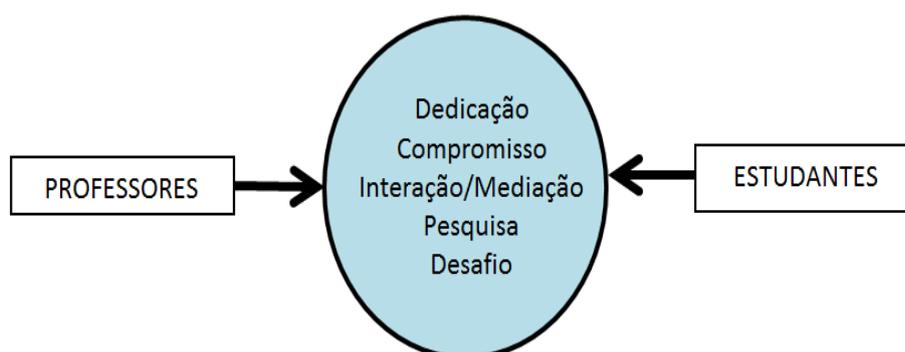
Quadro 39 – Análise Frequência das Palavras – Expressão 1 – Estudantes EAD

Forma	Freq. ↓	Tipos
dedicação	10	nom
compromisso	7	nom
pesquisa	7	nom
importante	5	adj
aprendizagem	4	nom
desafio	4	nom
mediação	4	nom

Fonte: Iramutec, 2019.

Ao compararmos as palavras como maior frequência nos dois grupos, presentes nos quadros apresentados, identificamos um conjunto de palavras idênticas ou com significados comuns, que representam indicadores dos núcleos de significação da docência universitária para os dois grupos, conforme ilustra a figura 34.

Figura 34 - Aproximações Professores e Estudantes – Contexto 1 - Expressão 1



Fonte: Iramutec, 2019.

A presença comum dos termos: *dedicação*, *compromisso*, *pesquisa*, *interação/mediação* e *desafio* revela sentidos de docência ligados à dimensão pessoal e interativa, o que reafirma os resultados gerais do estudo nos diferentes contextos, de que a identidade profissional docente é intrinsecamente ligada a identidade pessoal do indivíduo.

Nos demais elementos não encontramos contradições entre professores e estudantes. Além dos elementos da dimensão pessoal, os estudantes trazem a demarcação da docência como *importante* e destacam a *aprendizagem*. Já os professores, apresentam um repertório mais amplo de associações e trazem outros elementos que envolvem as dimensões: pessoal, profissional e pedagógica.

No conjunto das palavras hierarquizadas, quadro 40, estão presentes a quase totalidade das palavras que tiveram maior frequência, o que revela as aproximações nos sentidos de docência universitária entre professores e estudantes.

Quadro 40 - Hierarquização Análise Intergrupos - Contexto 1 – Expressão 1

<b>PROFESSORES</b>	<b>ESTUDANTES</b>
Conhecimento, desafio, pesquisa, amor, formação, ensino, inovação, atualização, sonho, reflexão, preparação, aprendizagem, competência, mediação, interação.	Ciência, ensino, conhecimento, sonho, competência, dedicação, mediação, flexibilidade, autonomia, responsabilidade, criatividade, atualização, qualidade, inovação, motivação, formação, crescimento, realização, compromisso, amor, didática, capacitação.

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

No conjunto dos dados foi possível identificar os elementos de semelhanças entre as dimensões da docência presentes nos dois grupos, conforme demonstra o quadro 41, a seguir.

Quadro 41 - Dimensões Pedagógicas – Análise Intergrupos - Contexto 1 – Expressão 1

<b>PROFESSORES</b>			
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>	<b>Afetiva/MORAL</b>
Autonomia Criatividade Desafio Interação Reflexão Sonho	Atualização Competência Conhecimento Ensino Extensão Formação Inovação Oportunidade Pesquisa Possibilidade	Aprendizagem Interação Mediação Preparação	Amor
<b>ESTUDANTES</b>			
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>	<b>Afetiva/MORAL</b>
Compromisso Criatividade Dedicação Desafio Importante Motivação Realização Responsabilidade Sonho	Atualização Capacitação Ciência Crescimento Formação Pesquisa	Aprendizagem Didática Flexibilidade Mediação	Amor

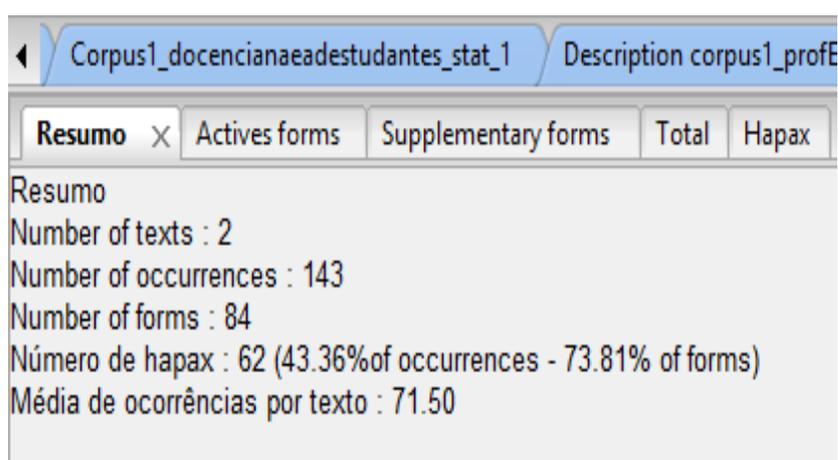
Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Na análise da frequência, assim como na hierarquização não encontramos distanciamentos entre os sentidos de docência universitária dos professores e dos estudantes. Os elementos da dimensão afetiva/moral da docência surgiram na hierarquização, nos dois grupos e as justificativas para o termo são várias. Tanto no grupo de professores, quanto no de estudantes aparece a visão romantizada da docência, que coloca o amor como capaz de ajudar a vencer os desafios da profissão docente: “porque quando o professor faz amor tudo flui, e os obstáculos são superados (estudante); o amor é a base para todas as ações de ensino, pesquisa e extensão (professor).

### 7.3.2 – Contexto Educação à Distância - Expressão Indutora 2 - Docência Universitária na EAD

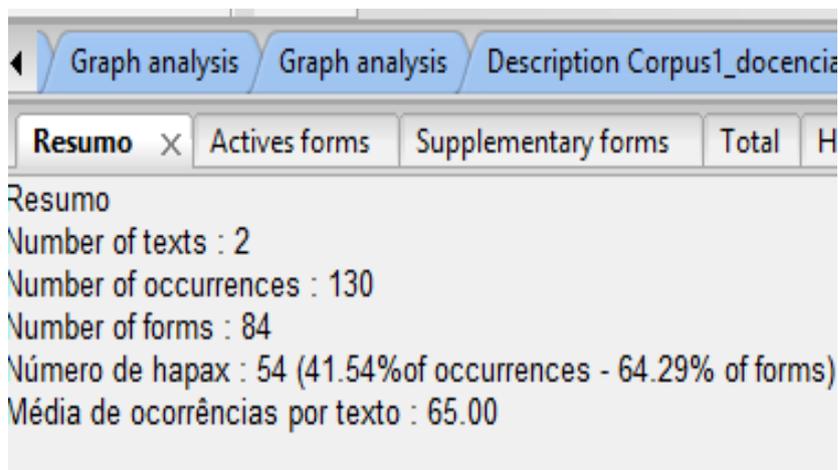
Para a expressão docência universitária na EAD, conforme figuras 35 e 36 que contém o resumo quantitativo da análise do software, foram encontradas 143 associações para o grupo 1 e 130 para o grupo 2, dentre as quais, como já explicamos nos tópicos anteriores, analisamos somente aquelas com frequência igual ou maior que quatro.

Figura 35 – Resumo Análise Corpus Textual – Expressão 2 - Professores EAD



Fonte: Iramutec, 2019.

Figura 36 - Resumo Análise Corpus Textual – Expressão 2 – Estudantes EAD

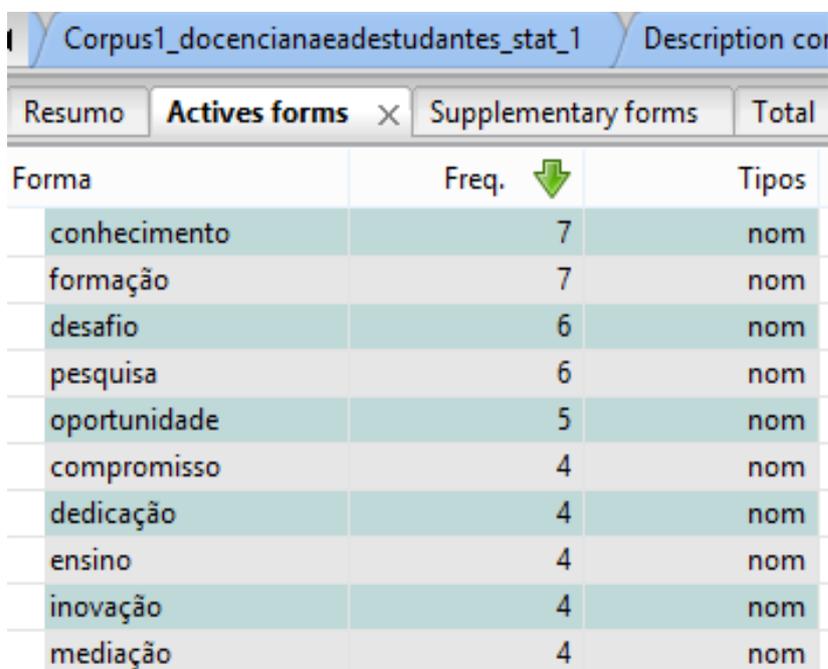


Fonte: Iranutec, 2019.

Os quadros 42 e 43 a seguir demonstram o conjunto das palavras que tiveram sua frequência considerada para a análise intergrupos. Assim, como na expressão 1, percebemos que o número de palavras com frequência maior ou igual a 4 também foi superior no grupo de professores que apresentou um conjunto de 10 termos relacionados à docência universitária na

EAD, enquanto que nas associações dos estudantes somente 5 termos tiveram frequência representativa para este estudo.

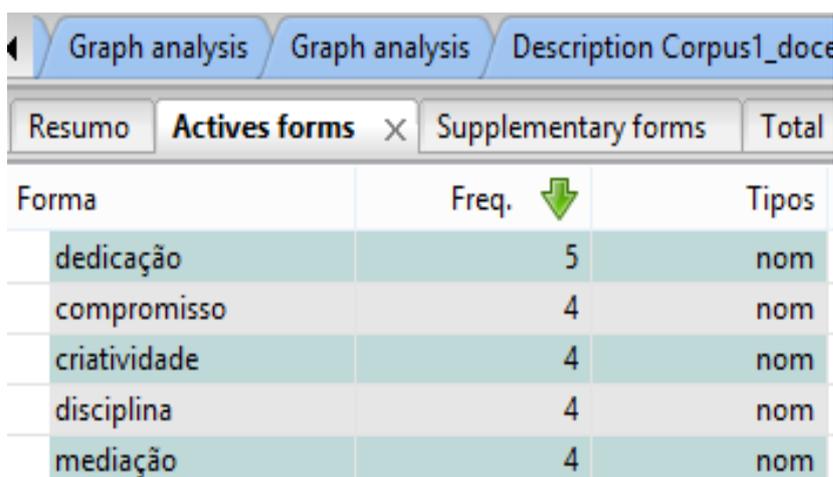
Quadro 42 – Frequência das Palavras – Expressão 2 – Professores EAD



Forma	Freq. ↓	Tipos
conhecimento	7	nom
formação	7	nom
desafio	6	nom
pesquisa	6	nom
oportunidade	5	nom
compromisso	4	nom
dedicação	4	nom
ensino	4	nom
inovação	4	nom
mediação	4	nom

Fonte: Iramutec, 2019.

Quadro 43 – Frequência das Palavras – Expressão 2 – Estudante EAD

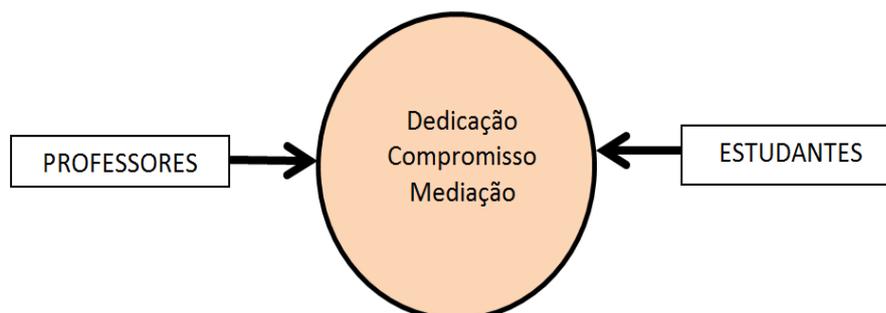


Forma	Freq. ↓	Tipos
dedicação	5	nom
compromisso	4	nom
criatividade	4	nom
disciplina	4	nom
mediação	4	nom

Fonte: Iramutec, 2019.

Ao compararmos as palavras como maior frequência nos dois grupos, encontramos como comuns: *dedicação*, *compromisso* e *mediação*, conforme ilustrado na figura 37. Os demais termos presentes na análise da frequência se diferenciam, mas não apresentam contradições entre os grupos.

Figura 37 - Aproximações Professores e Estudantes – Contexto 1 - Expressão 2



Assim como nas associações à expressão 1, aparecem em comum termos ligados dimensão pessoal e pedagógica da docência, revelando mais uma vez que estes dois aspectos estão demarcados com cruciais nos sentidos de docência universitária.

Nas demais associações aparecem para o grupo de professores, na análise da frequência, não encontramos contradições entre professores e estudantes.

Além dos elementos da dimensão pessoal, no grupo de estudantes aparece ainda *criatividade e disciplina*. A relação com a criatividade, já discutida anteriormente remete ao sentido de mudar, criar, inovar. No que se refere à disciplina, inferimos que o termo se relaciona à modalidade EAD, pois aparece também na hierarquização das palavras, somente para o grupo de estudantes. As justificativas atrelam à disciplina a uma exigência da modalidade:

- 1) “a EAD exige muita disciplina do estudante para que ele consiga aprender” (estudante);
- 2) “o aluno tem que ter disciplina pra fazer dar conta de todas as atividades, sem a presença do professor (estudante);
- 3) sem organização e disciplina fica difícil ensinar e aprender na EAD (estudante).

No que se refere à *disciplina*, como uma associação feita pelos estudantes, perceptível o sentido de autonomia que a modalidade exige do estudante. Nesse contexto há uma forte relação entre o que se espera do estudante e o papel do professor, como afirma Sousa, Mota e Carvalho (2011) essa atuação docente deve ser ampliada para “promover, por força de uma intervenção pedagógica, a autonomia do aluno, no sentido de ajudá-lo a reelaborar o conhecimento existente. Ao professor cabe o papel de promotor-interventor” (SOUSA; MOTA; CARVALHO, 2011, p.219)

Nas associações dos professores há uma repetição de parte dos elementos que foram associados também na expressão 1, com diferenças apenas no número de frequência, conforme o quadro 44 apresentado a seguir.

Quadro 44 - Semelhança Associações Palavras - Grupo de Professores - Contexto 1 - Expressão 1 e Expressão 2

Expressão 2 Grupo Professores		Expressão 1 Grupo Professores	
Conhecimento	7	Pesquisa	10
Formação	7	Inovação	9
Desafio	6	Formação	8
Pesquisa	6	Dedicação	7
Oportunidade	5	Ensino	7
Compromisso	4	Compromisso	6
Dedicação	4	Desafio	6
Ensino	4	Conhecimento	4
Inovação	4	Interação	6
Mediação	4	Oportunidade	4

Fonte: elaborada pela autora, 2019

É possível inferir que o grupo de professores da EAD, participantes desta pesquisa relaciona à docência universitária às dimensões: pessoal, profissional e pedagógica. Os termos presentes na análise da frequência das palavras para a expressão 2, confirmam os achados semelhantes nas análises gerais referentes às modalidades: presencial e a distância.

No conjunto das hierarquizações apresentado no quadro 45, nos dois grupos encontramos termos comuns que também apareceram na análise da frequência tais como *dedicação, compromisso e mediação*. Nas aproximações presentes na hierarquização são identificados *amor, oportunidade, desafio, competência e responsabilidade*.

Quadro 45 - Conjunto de Palavras Hierarquizadas por grupo: Professores e Estudantes - Contexto 1 - Expressão Docência Universitária na EAD

PROFESSORES	ESTUDANTES
amor, desafio, disponibilidade, dedicação, compromisso, competência, tecnologia, ensino, oportunidade, qualificação, domínio, organização, responsabilidade, profissionalidade, mediação.	oportunidade, aprendizagem, compromisso, dedicação, desafio, conhecimento, planejamento, sonho, competência, flexibilidade, responsabilidade, autonomia, mediação, orientação, disciplina, vontade, acolhimento, amor, curiosidade, decisão, tempo, formação, inovação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Nos dois grupos surgem também novas palavras indicativas das diferenciações entre os professores e estudantes nos sentidos de docência universitária na EAD. O termo *profissionalidade* só aparece no grupo de professores, o que nos permite inferir que no grupo de estudantes ainda não há a compreensão da importância desse elemento para a docência. Os termos *tempo*, *vontade*, *acolhimento*, *decisão*, *curiosidade*, *planejamento* e *importante*, aparecem apenas no grupo de estudantes e revela aspectos que perpassam as dimensões pedagógica, relacional e pessoal da docência.

No conjunto dos dados foi possível identificar as dimensões da docência, as semelhanças existentes e as diferenciações entre os grupos, conforme demonstra o quadro 46, a seguir.

Quadro 46 - Dimensões da Docência Universitária – Análise Intergrupos - Contexto 1 Expressão 2

<b>PROFESSORES</b>			
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>	<b>Afetiva/MORAL</b>
Compromisso Dedicação Desafio Disponibilidade Organização Responsabilidade	Competência Conhecimento Ensino Formação Inovação Oportunidade Pesquisa Profissionalidade Qualificação	Inovação Mediação Tecnologia	Amor
<b>ESTUDANTES</b>			
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>	<b>Afetiva/MORAL</b>
Autonomia Compromisso Criatividade Curiosidade Decisão Dedicação Disciplina Responsabilidade Sonho Vontade	Competência Conhecimento Inovação	Acolhimento Aprendizagem Flexibilidade Inovação Mediação Orientação Planejamento Tempo	Amor

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

O conjunto de dados revela as semelhanças entre os grupos e embora exista uma variedade de termos que estão presentes de modo diferente em cada grupo, não encontramos contradições nos sentidos de docência universitária.

Na dimensão pessoal as semelhanças encontram-se no *compromisso, dedicação e responsabilidade*. Nos demais termos aparecem aspectos diferenciados para cada grupo. Para os professores *desafio, disponibilidade e organização* aparecem como demarcadores, enquanto para os estudantes *autonomia, criatividade, curiosidade, decisão, sonho e vontade* são evocados.

Na dimensão profissional os elementos presentes no grupo de estudantes referem-se à *competência, conhecimento e inovação*, que também estão presentes no grupo de professores, porém, é visível que na dimensão profissional o grupo de professores revela uma maior amplitude de aspectos e colocam a *profissionalidade*, dentre os elementos constitutivos da dimensão profissional da docência.

Na dimensão pedagógica o grupo de professores explicita *inovação, mediação e tecnologia*, como elementos constitutivos desta dimensão. Já para os estudantes, aparece uma variedade de associações que remetem à prática pedagógica aos seus aspectos relacionais e didáticos

Na dimensão afetiva, *amor* é um termo presente em ambos os grupos e como já discutido anteriormente remete ao sentimento romantizado em relação à profissão docente.

### 7.3.3 – Contexto Educação à Distância – Expressão Indutora 3 - Docência Universitária na EAD.

Para a expressão docência universitária e tecnologias, conforme mostram as figuras 38 e 39 que contém o resumo quantitativo da análise do software, foram encontradas 151 associações para o grupo de professores e 135 para o grupo de estudantes, dentre as quais, como já explicamos nos tópicos anteriores, analisamos somente aquelas com frequência igual ou maior que quatro.

Figura 38 – Resumo Análise Corpus Textual – Expressão 3 – Professores EAD

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total	Hapax
Resumo				
Number of texts : 2				
Number of occurrences : 151				
Number of forms : 92				
Número de hapax : 65 (43.05% of occurrences - 70.65% of forms)				
Média de ocorrências por texto : 75.50				

Figura 39 – Resumo Análise Corpus Textual – Expressão 3 – Estudantes EAD

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total	Hapax
Resumo				
Number of texts : 2				
Number of occurrences : 135				
Number of forms : 86				
Número de hapax : 63 (46.67% of occurrences - 73.26% of forms)				
Média de ocorrências por texto : 67.50				

Fonte: Iramutec, 2019.

Os quadros 47 e 48, a seguir, demonstram o conjunto das palavras que tiveram sua frequência considerada para a análise intergrupos, para a expressão 3. O grupo de professores apresentou um conjunto de 9 palavras com frequência representativa para esse estudo. E no grupo de estudantes foram encontradas 7 palavras com frequência maior ou igual a 4.

Quadro 47 – Frequência das Palavras – Expressão 3 – Professores EAD

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total
Forma	Freq. ↓	Tipos	
desafio	7	nom	
conhecimento	6	nom	
inovação	6	nom	
pesquisa	5	nom	
recurso	5	nom	
ensino	4	nom	
formação	4	nom	
informação	4	nom	
interação	4	nom	

Fonte: Iramutec, 2019.

Quadro 48 – Frequência das Palavras – Expressão 3 – Estudantes EAD

Forma	Freq. ↓	Tipos
dedicação	6	nom
desafio	6	nom
inovação	6	nom
aprendizagem	5	nom
criatividade	5	nom
recurso	5	nom
importante	4	adj

Fonte: Iramutec, 2019.

Dentre as palavras que revelam as aproximações entre os grupos estão *desafio*, *inovação*, *recurso*, conforme ilustrado na figura 40, a seguir apresentada. *Os referidos termos estão* presentes tanto nas associações dos professores, quanto na dos estudantes à expressão docência universitária e tecnologias. Os demais termos presentes na análise da frequência se diferenciam, mas não apresentam contradições.

Figura 40 - Aproximações Professores e Estudantes – Contexto 1 - Expressão 3



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

No quadro 49, observa-se nos termos comuns aos dois grupos, a presença da palavra *recurso* que demonstra, em nossa interpretação, a compreensão da tecnologia como um recurso nos sentidos de docência universitária. *Desafio* e *inovação*, novamente aparecem como demarcadores dos sentidos de docência para os dois grupos de participantes.

Quadro 49 - Conjunto de Palavras Hierarquizadas por grupo: Professores e Estudantes - Contexto 1 – Expressão 3 - Docência Universitária e Tecnologias

PROFESSORES	ESTUDANTES
Dinâmica, <b>formação</b> , <b>criatividade</b> , dedicação, <b>desafio</b> , competência, compromisso, ensino, tecnologia, conexão, harmonia, oportunidade, futuro, inseparável, teia, interação, <b>recurso</b> , paradigma, protagonismo, integração, inovação, mudança, <b>conhecimento</b> .	Acesso, aprendizagem, avanço, inovação, facilidade, pesquisa, <b>desafio</b> , aproximação, <b>criatividade</b> , motivação, mediação, busca, virtualidade, atualidade, <b>recurso</b> , <b>conhecimento</b> , <b>formação</b> , interação.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

No conjunto das palavras hierarquizadas aparecem em ambos os grupos, além dos termos desafio, recurso e inovação, encontrados na frequência, outros termos que revelam aproximações nos sentidos de docência entre professores e estudantes: *conhecimento*, *formação*, *criatividade* revelam os sentidos amplos ligados à discussão sobre os impactos da tecnologia na docência.

No conjunto dos dados, associando a frequência, às hierarquizações e justificativas, foi possível identificar as dimensões da docência, as semelhanças existentes e as diferenciações entre os grupos, conforme demonstra o quadro 50, a seguir. Não houve para a expressão 3 nenhuma associação relativa à dimensão afetiva, porém nas dimensões pessoal e pedagógica aparece uma variedade de aspectos *relacionais* nas justificativas para as hierarquizações, sobretudo, nas explicações sobre os termos *desafio e interação*.

Quadro 50 - Dimensões da Docência Universitária – Análise Intergrupos - Contexto 1 – Expressão 3

<b>PROFESSORES</b>		
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>
Compromisso Criatividade Dedicação Desafio Protagonismo	Competência Conhecimento Ensino Formação Futuro Inovação Mudança Oportunidade	Conexão Inovação Integração Interação Paradigma Recurso Tecnologia Teia
<b>ESTUDANTES</b>		
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>
Criatividade Desafio Motivação	Conhecimento Formação Inovação Pesquisa	Acesso Aprendizagem Aproximação Avanço Facilidade Interação Recurso Virtualidade

Fonte: elaborada pela autora, 2019

Nas justificativas encontramos o aspecto relacional que aparece transitando pelos sentidos de docência presentes nos dados encontrados neste estudo:

- 1) É desafiador envolver educação e tecnologia porque o fator humano tem que estar presente (estudante);
- 2) A tecnologia não humaniza, ela pode ajudar, mas quem é responsável pela humanização das pessoas é a educação, e o professor tem um papel primordial nisso (professor).

Ao fazer referência ao termo *conexão* outro participante revela também aspectos relacionais:

- 1) “sem conexão não teremos uma interação entre os alunos e professores na aprendizagem, e isso requer uma nova forma de pensar a docência com as tecnologias” (professor);
- 2) A interação é o primeiro passo para que ocorra uma aprendizagem dinâmica e significativa. É através dela que as barreiras da distância são vencidas e a tecnologia pode nos ajudar como um recurso importante (estudante).

Aparece com clareza a centralidade dos aspectos relacionais da interação professor e estudante com o uso da tecnologia. Os sentidos de ambos os grupos revelam a importância do aspecto humano, inerente aos processos de ensino e aprendizagem.

No aspecto da inovação aparece novamente a associação com processos de mudança:

- 1) A docência com as tecnologias exige inovar as práticas (estudante);
- 3) A tecnologia se bem utilizada pode ajudar muito a mudar as práticas de ensino (professor);
- 3) O importante é que o professor inove nas formas de ensinar e na interação com o aluno (estudante).

Recorremos ao estudo de Marcelo (2015) sobre os usos das tecnologias nas atividades docentes universitárias, cujos resultados revelaram pouca integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem, e que estas quando ocorrem são, essencialmente, as atividades de aprendizagem centradas no professor. Dos docentes que usam como muita frequência a tecnologia em suas aulas, estão apenas 16,7%, o restante se distribui entre os que usam pouco ou raramente. Ao analisar os tipos de atividades em que as tecnologias se fazem presentes, o autor destaca que há uma relação direta entre a abordagem e o uso das tecnologias, já que os professores utilizam de acordo com o tipo de aula que realizam. Assim, o resultado reforça a ideia de que a mudança nos professores não ocorre apenas colocando professores em contato com tecnologias. Ou as tecnologias sozinhas não alteram ambientes de aprendizagem.

Segundo o referido estudo, os professores que conseguiram integrar tecnologias (16,7%) como suporte para o desenvolvimento de uma ampla variedade de atividades de aprendizado dos alunos fizeram mudanças nas suas práticas, o que certamente resultou em novos conhecimentos e crenças sobre ensinar e aprender na universidade contemporânea (MARCELO, 2015).

É notório, assim, que os sentidos de docência dos professores e estudantes das licenciaturas em EAD encontram-se revestidos da reflexão sobre os processos de mudança que envolvem as várias dimensões da docência. No que se refere à dimensão profissional *conhecimento e formação* aparecem em evidência:

- 1) “O mundo gira em torno da tecnologia atualmente, então conhecimento e a docência tem que andar junto com ela” (estudante);
- 2) O uso das tecnologias exige formação docente pois o professor as vezes deixa de usar os recursos porque desconhece.

A *criatividade* também aparece nos sentidos comuns aos dois grupos, afirmando ser este um elemento presente nos sentidos de docência universitária nas licenciaturas a distância, e que transita entre as dimensões: pessoal e pedagógica da docência universitária:

- 1) Criatividade porque a tecnologia sem criação é apenas uma ferramenta. A tecnologia para a aprendizagem necessita da mediação humana, especialmente quando se pensa em educação (professor);
- 2) Criatividade para ensinar com as tecnologias é saber aproveitar a melhor forma de ensinar para que o aluno aprenda com algo que é tão comum ao universo dele (estudante).

Recorremos às contribuições do estudo de Moraes et al (2017) que ao se debruçarem sobre a criatividade nas práticas universitárias, chamaram a atenção para a influência de fatores culturais no desenvolvimento do potencial criativo dos professores, uma vez que não se pode falar de uma criatividade a-histórica, antissocial e atemporal.

Os dados desse estudo relativos ao elemento criatividade estão demarcados por aspectos do contexto atual no qual a tecnologia e a inovação provocam mudanças nas formas de pensar e fazer a docência universitária, requerendo dos docentes o seu potencial criativo para construir novas práticas.

#### **7.3.4 Contexto 2: Educação a Distância – Expressão Indutora 1: Docência Universitária.**

Para a expressão docência universitária e tecnologias, conforme mostram as figuras 41 e 42 que contém o resumo quantitativo da análise do software, foram encontradas 83 associações para o grupo professores e 237 para o grupo estudantes, dentre as quais, como já explicamos nos tópicos anteriores, analisamos somente aquelas com frequência igual ou maior que quatro.

Figura 41 – Resumo Análise Corpus Textual – Expressão 1 – Professores Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total	Hapax
Resumo				
Number of texts : 2				
Number of occurrences : 83				
Number of forms : 56				
Número de hapax : 43 (51.81% of occurrences - 76.79% of forms)				
Média de ocorrências por texto : 41.50				

Fonte: Iramutec, 2019

Figura 42 - Resumo Análise Corpus Textual – Expressão 1 – Estudantes Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total	Hapax
Resumo				
Number of texts : 2				
Number of occurrences : 237				
Number of forms : 127				
Número de hapax : 81 (34.18% of occurrences - 63.78% of forms)				
Média de ocorrências por texto : 118.50				

Fonte: Iramutec, 2019.

Os quadros 51 e 52, apresentadas a seguir demonstram o conjunto das palavras que tiveram sua frequência considerada para a análise intergrupos, para a expressão 1. O grupo de professores apresentou um conjunto de 9 palavras com frequência representativa para esse estudo. E no grupo de estudantes foram encontradas 14 palavras com frequência maior ou igual a 4.

Quadro 51 – Frequência das Palavras – Expressão 1 – Grupo 1 – Professores Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total
Forma	Freq.	Tipos	
desafio	7	nom	
pesquisa	5	nom	
dedicação	4	nom	
responsabilidade	4	nom	
ensino	3	nom	

Fonte: Iramutec, 2019.

Quadro 52 - Frequência das Palavras – Expressão 1 – Grupo 2 – Estudantes Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total
Forma	Freq.	Tipos	
desafio	9	nr	
responsabilidade	9	nr	
conhecimento	8	nr	
dedicação	8	nr	
difícil	8	nr	
ensino	5	nr	
esforço	5	nr	
estudo	5	nr	
formação	5	nr	
respeito	5	nr	
compromisso	4	nr	
exigente	4	nr	
pesquisa	4	nr	
status	4	nom	

Fonte: Iramutec, 2019.

Dentre as palavras que revelam as aproximações entre os grupos estão *desafio*, *dedicação*, *responsabilidade*, *pesquisa e ensino*, conforme ilustrado na figura 43. Os referidos termos estão presentes, tanto nas associações dos professores, quanto na dos estudantes referentes à expressão docência universitária.

Figura 43 - Aproximações Professores e Estudantes – Contexto 2 - Expressão 1



Fonte: Iramutec, 2019

Observa-se nos termos comuns aos dois grupos a predominância das dimensões pessoais: desafio, dedicação e responsabilidade, e dois elementos da tríade universitária: *pesquisa e ensino*, que estão situados na dimensão profissional da docência.

Assim, a partir da análise da frequência é possível inferir que os sentidos de docência comum aos dois grupos transitam entre as dimensões pessoal e profissional da docência.

Na hierarquização das palavras, quadro 53, nas evocações para a expressão 1 aparecem, novamente, termos de aproximação entre os grupos: *desafio*, *dedicação*, *responsabilidade e pesquisa*, e surge *difícil*, como outro termo comum, relacionado pelos dois grupos à docência universitária.

Quadro 53 - Conjunto de Palavras Hierarquizadas por grupo: Professores e Estudantes - Contexto 2 - Expressão 1 - Docência Universitária

PROFESSORES	ESTUDANTES
Profissionalidade, trabalho, <b>desafio</b> , prazer, <b>pesquisa</b> , autonomia, interação, <b>responsabilidade</b> , <b>dedicação</b> , difícil, contraditória.	Difícil, conhecimento, <b>desafio</b> , esforço, autoritária, formação, <b>responsabilidade</b> , conhecimento, preparação, indiferença, competência, <b>dedicação</b> , planejamento, privilégio, superioridade, <b>pesquisa</b> , experiência.

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Nas demais associações feitas por professores e estudantes, identificamos distanciamentos nos sentidos, que estão representados por palavras que revelam contradições.

No grupo de professores aparecem as palavras: *profissionalidade, trabalho, prazer, autonomia* e interação, o que revela dimensões pessoais, pedagógicas e profissionais nos sentidos de docência desse grupo.

No grupo de estudantes a docência é associada aos termos: *indiferença, autoritária, superioridade e privilégio*. Tais dados sugerem a explicitação de elementos que precisam ser melhor investigados acerca das relações entre professor e estudante no contexto universitário e suas implicações na construção identitária docente. É preocupante que professores em formação revelem sentidos de docência universitária demarcados por aspectos tão negativos. Na perspectiva da construção identidade como um processo social os modelos existentes durante o processo de formação inicial dos professores têm importante relação na sua constituição enquanto professor. Essa constituição carrega em si elementos oriundos das diversas experiências enquanto estudantes. Esses dados podem relevar um sentimento de distanciamento dos estudantes em relação ao professor, e podem ainda influenciar negativamente a constituição da identidade docente do estudante da licenciatura, pois

Se a relação e a atuação docente podem interferir positivamente nas escolhas e identificações com certas especificidades futuras do campo profissional, podem também provocar repulsa a certas especificidades, dependendo da forma como o professor trata o conhecimento e se relaciona com os alunos (VOLPATO, 2010, p.98).

Mais uma vez este estudo revela a importância da dimensão interativa entre professores e estudantes, o que significa dizer que os sentidos de docência universitária na atualidade são impactados pela dimensão relacional que envolve a atuação docente.

No conjunto dos dados, associando a frequência, as hierarquizações e justificativas, foi possível identificar as dimensões da docência, em suas aproximações, distanciamentos e diferenciações, conforme demonstra o quadro 54, a seguir.

Quadro 54 - Dimensões da Docência Universitária – Análise Intergrupos - Contexto 2 – Expressão 1

<b>PROFESSORES</b>		
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>
Autonomia Dedicação Desafio Difícil Prazer Responsabilidade Liberdade	Pesquisa Profissionalidade Trabalho	Interação
<b>ESTUDANTES</b>		
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>
Desafio Difícil Esforço Responsabilidade	Competência Conhecimento Ensino Experiência Formação Pesquisa Preparação Privilégio Status	Indiferença Planejamento Autoritária Respeito Superioridade

Fonte: elaborada pela autora, 2019

Um dado interessante é que não houve para a expressão 1 nenhuma associação relativa à dimensão afetiva, entretanto, aparecem uma variedade de aspectos relacionais nas justificativas para as hierarquizações, sobretudo, no grupo 1 para os termos que revelam aspectos negativos da docência.

Para os termos *indiferença* e *autoritária* os participantes do grupo 2 trazem em suas justificativas muitos aspectos relacionais interligados à dimensão pedagógica:

- 1) a maioria dos professores universitários é indiferente às dificuldades que os alunos enfrentam (estudante);
- 2) há muita indiferença na relação professor-aluno na Universidade, o aluno tem que se virar (estudante);
- 3) muitos professores se distanciam dos alunos e não convivem harmoniosamente, tornando-se indiferentes ao que acontece na sala de aula (estudante);
- 4) a docência universitária tem um caráter autoritário porque a última palavra é sempre a do professor (estudante);
- 5) Há muito superioridade por parte dos professores universitários, eles são distantes dos alunos (estudante).

Os sentidos revelados pelos participantes do grupo 2 centram-se em aspectos da dimensão profissional relacionando: *pesquisa, profissionalidade e trabalho*. A *docência como trabalho aparece nas justificativas relacionadas à identidade profissional: a docência é um campo de trabalho, é o trabalho do professor*. A profissionalidade aparece associada à formação:

- 1) *é um exercício formativo constante (professor);*
- 2) *a profissionalidade do professor envolve uma formação ampla e uma atuação profissional com competência (professor).*

Na dimensão pedagógica o termo *interação* é apontado como um aspecto relevante na docência e diante dos resultados gerais desse estudo, este parece ser o grande desafio a ser enfrentado na docência universitária, os aspectos que durante tanto tempo não foram colocados em evidência na atuação docente na universidade passam a se constituir agora em um elemento central no exercício da docência.

### 7.3.5 - Contexto 2: Educação a Distância – Expressão Indutora 2: Docência Universitária na EAD.

Para a expressão docência universitária e tecnologias, conforme mostram as figuras 44 e 45 que contém o resumo quantitativo da análise do software, foram encontradas 96 associações para o grupo 1 e 233 para o grupo 2, dentre as quais, como já explicamos nos tópicos anteriores, analisamos somente aquelas com frequência igual ou maior a quatro.

Figura 44 – Resumo Análise Corpus Textual – Expressão 2 – Grupo 1 – Professores Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total	Hapax
Resumo				
Number of texts : 2				
Number of occurrences : 96				
Number of forms : 66				
Número de hapax : 50 (52.08% of occurrences - 75.76% of forms)				
Média de ocorrências por texto : 48.00				

Figura 45 – Resumo Análise Corpus Textual – Expressão 2 – Grupo 2 – Estudantes Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total	Hapax
Resumo				
Number of texts : 2				
Number of occurrences : 233				
Number of forms : 141				
Número de hapax : 93 (39.91% of occurrences - 65.96% of forms)				
Média de ocorrências por texto : 116.50				

Fonte: Iramutec, 2019.

Os quadros 55 e 56, apresentadas a seguir demonstram o conjunto das palavras que tiveram sua frequência considerada para a análise intergrupos, para a expressão 2.

O grupo de professores apresentou apenas duas palavras com frequência representativa para esse estudo. E no grupo de estudantes foram encontradas 7 palavras com frequência maior ou igual a 4.

Quadro 55 – Frequência das Palavras – Contexto 2 – Expressão 2 – Professores Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total
Forma	Freq. ↓	Tipos	
desafio	12	nom	
difícil	4	adj	

Fonte: Iramutec, 2019

Quadro 56 – Frequência das Palavras – Contexto 2 – Expressão 2 – Estudantes Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total
Forma	Freq. ↓	Tipos	
desafio	13	nom	
difícil	7	adj	
tempo	7	nom_sup	
acessível	5	adj	
aprendizagem	5	nom	
importante	5	adj	
praticidade	5	nom	

Fonte: Iramutec, 2019

Dentre as palavras que revelam as aproximações entre os grupos estão *desafio e difícil*, que ocupam a mesma ordem de importância na frequência das palavras, conforme ilustrado na figura 46. *Os referidos termos estão* presentes tanto nas associações dos professores, quanto na dos estudantes relativos à expressão docência universitária na EAD.

Figura 46 - Aproximações Professores e Estudantes – Contexto 2 - Expressão 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os termos de aproximação *desafio e difícil*, presentes na análise da frequência entre os professores e estudantes, também apareceram na hierarquização das palavras, conforme mostra o quadro 57 a seguir. É possível identificar, ainda, que o conjunto das demais palavras hierarquizadas revela muitos aspectos negativos que estão relacionados ao que ainda circula em termos de desvalorização ou desconfiança em relação à modalidade.

Quadro 57 - Conjunto de Palavras Hierarquizadas por grupo: Professores e Estudantes - Contexto 2 – Expressão 2 - Docência Universitária na EAD

<b>PROFESSORES</b>	<b>ESTUDANTES</b>
Desafio, difícil, complicada, contraditória, insatisfatória, impessoal, péssima, inexperiência, complexa, qualidade, disciplina, autonomia, desvalorizada.	Desafio, difícil, planejamento, comprometimento, superficial, dinâmica, complexa, responsabilidade, generalista, distante, impessoal, instrução, tempo, praticidade, falha, duvidosa, ruim, desvalorizada.

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

É possível observar que tanto professores, quanto estudantes reúnem uma série de aspectos negativos nas associações à docência universitária na EAD. Tais aspectos não apareceram para a expressão anterior, o que nos leva a entender que são sentidos atribuídos especificamente à modalidade EAD, e revelam a dualidade presencial/EAD, que pode ser um indicativo de contaminação dos mesmos com os discursos que circulam sobre os cursos a distância no Brasil, embora não tenhamos analisado quais tipos de experiência os participantes tem/tiveram com a modalidade para estabelecer essas relações. Entretanto, como estudantes e

professores de cursos de licenciatura, ao menos em termos teóricos, deveriam ter alguma aproximação às discussões entre educação presencial e a distância.

No conjunto dos dados, associando a frequência, às hierarquizações e justificativas, foi possível identificar as dimensões da docência universitária, em suas aproximações. Os dados não revelaram distanciamentos entre as dimensões da docência universitária na EAD para os professores e estudantes do contexto presencial, conforme demonstra o quadro 58, a seguir.

Quadro 58 - Dimensões da Docência Universitária – Análise Intergrupos - Contexto 2 – Expressão 2

<b>PROFESSORES</b>		
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>
Desafio Difícil Autonomia Disciplina	Desvalorizada Inexperiência	Complexa Complicada Impessoal Complicada Contraditória Insatisfatória, Péssima
<b>ESTUDANTES</b>		
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>
Desafio Difícil Comprometimento Responsabilidade	Desvalorizada Generalista	Planejamento Complexa Tempo Distante Impessoal Instrução Superficial Falha Duvidosa Ruim

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Nas aproximações encontramos, como aspecto comum tanto aos professores quanto aos estudantes, na dimensão profissional o aspecto da desvalorização da docência universitária na EAD:

1)“a EAD é desvalorizada em relação a educação presencial” (estudante).

2)“a desvalorização começa no salário dos professores e na escolha, os professores da EAD são remunerados por bolsa da capes, que já tem um valor baixo e ainda atrasa pra sair” (professor).

Esses elementos são reveladores da real existência de diferenciações entre as condições de ser professor nas duas modalidades, já discutidas nos capítulos teóricos dessa tese, acerca das formas de ingresso e nas condições de atuação dos professores na EAD.

Na dimensão pedagógica aparece a questão da complexidade da docência, além de termos comuns relacionados aos aspectos negativos associados à EAD: ruim/péssima/falha, insatisfatória/superficial. Ao analisarmos o conjunto de justificativas para os termos negativos encontramos várias explicações, conforme exemplos a seguir:

- 1) é falha porque não é um ensino completo, os alunos aprendem menos que no presencial (professor);
- 2) a EAD é superficial e está muito abaixo do esperado (estudante);
- 3) é ruim porque está sempre abaixo do presencial (professor);
- 4) leva a acomodação dos alunos que não aprendem (professor);
- 5) é desleixada em relação ao ensino presencial, se já há muita falta de interesse dos alunos e professores no ensino presencial, imagina a distância, é muito pior (professor);
- 6) a EAD não contempla as mesmas experiências que uma sala de aula presencial possibilita, falta interação entre as pessoas no ensino e na aprendizagem (estudante).

A comparação constante entre a EAD e a modalidade presencial, nas justificativas para as associações negativas acerca da docência universitária na EAD remete, em nossa interpretação, aos elementos de diferenciação entre os grupos. Professores e estudantes, ao se reconhecerem como membros de uma coletividade que possui uma identidade social, busca diferenciar-se do demais, e nos dados aqui apresentados, essa diferenciação vem na associação da educação presencial, como superior e diferenciada da educação à distância.

### 7.3.6 – Contexto 2: Educação a Distância – Expressão Indutora 3: Docência Universitária e Tecnologias

Para a expressão docência universitária e tecnologias, conforme mostram as figuras 47 e 48 que contém o resumo quantitativo da análise do software, foram encontradas 94 associações para o grupo de professores e 221 para o grupo de estudantes.

Figura 47 – Resumo Análise Corpus Textual – Expressão 3 – Professores Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total	Hapax
Resumo				
Number of texts : 2				
Number of occurrences : 94				
Number of forms : 54				
Número de hapax : 36 (38.30%of occurrences - 66.67% of forms)				
Média de ocorrências por texto : 47.00				

Figura 48 - Resumo Análise Corpus Textual – Expressão 3 – Estudantes Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total	Hap
Resumo				
Number of texts : 2				
Number of occurrences : 221				
Number of forms : 126				
Número de hapax : 89 (40.27% of occurrences - 70.63% of forms)				
Média de ocorrências por texto : 110.50				

Os quadros 59 e 60, apresentadas na página seguinte, demonstram o conjunto das palavras que tiveram sua frequência considerada para a análise intergrupos, para a expressão 3.

O grupo de professores apresentou seis palavras com frequência representativa para esse estudo. E no grupo de estudantes foram encontradas 9 palavras com frequência maior ou igual a 4.

Quadro 59 – Frequência das Palavras – Expressão 3 – Professores Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total
Forma	Freq. ↓	Tipos	
inovação	9	nom	
desafio	6	nom	
interatividade	5	nom	
recurso	5	nom	
informação	4	nom	
necessário	4	adj	

Fonte: Iramutec, 2019

Quadro 60 - Frequência das Palavras – Expressão 3 – Estudantes Presencial

Resumo	Actives forms	Supplementary forms	Total
Forma	Freq. ↓	Tipos	
inovação	17	nom	
necessário	10	adj	
importante	8	adj	
recurso	8	nom	
interessante	7	adj	
conhecimento	6	nom	
desafio	4	nom	
diferente	4	adj	
difícil	4	adj	

Fonte: Iramutec, 2019

Dentre as palavras que revelam as aproximações entre os grupos estão *inovação*, *desafio*, *recurso* e *necessário*, conforme apresentados na figura 49. O termo *inovação* ocupa a mesma ordem de importância na frequência das palavras, para os dois grupos.

Observamos que *inovação*, *recurso* e *desafio* foram também elementos de aproximação na expressão 3, entre os professores e estudantes participantes da pesquisa, no contexto da EAD. Tal dado revela que independente da modalidade esses aspectos estão fortemente associados aos sentidos de docência universitária na atualidade.

Figura 49 - Aproximações Professores e Estudantes – Contexto 2 - Expressão 3



Fonte: Iramutec, 2019

Analisando a hierarquização das palavras nos dois grupos: professores e estudantes, identificamos que os termos de aproximação *inovação* e *recurso* também apareceram na hierarquização das palavras, conforme mostra o quadro 61, a seguir: *desafio* e *necessário* apareceram somente no grupo de estudantes.

Quadro 61 - Conjunto de Palavras Hierarquizadas por grupo: professores e estudantes - Contexto 2 – Expressão 3 - Docência Universitária na EAD

<b>Grupo 1 - PROFESSORES</b>	<b>Grupo 2 - ESTUDANTES</b>
Formação, trabalho, compromisso, dúvidas, estímulo, potencial, precária, recurso, autonomia, inovação.	Importante, necessário, recurso, aprendizagem, inovação, possível, conhecimento, promissora, liberdade, difícil, facilidade, futuro, descoberta, essencial, indispensável, avançada, interação, atual, desafio, diferencial.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Nas demais palavras há diferenciações a contradição *precária/avançada*. Ao analisarmos as justificativas para tais termos, encontramos a explicação de que a precariedade estaria atrelada às condições de ensino na Universidade atual, e aos questionamentos de como inovar e aproveitar o potencial da tecnologia em condições tão precárias de ensino e aprendizagem. Essa relação também aparece internamente no grupo de professores através dos termos: potencial/precária/ inovação.

Outra contradição notória é encontrada no grupo de estudantes, no qual aparecem *difícil e facilidade*. Nas justificativas para os termos aparecem explicações associadas à vários elementos:

- 1) há muitas dificuldades e pouco investimento em tecnologia na Universidade, por isso ele é mal aproveitada (estudante).
- 2) a tecnologia é facilitadora de diversos aspectos da aprendizagem, mas sua implementação é difícil diante das dificuldades das instituições e das pessoas (estudante).

A facilidade estaria na tecnologia em si, e a dificuldade na falta de condições, nas instituições e nas pessoas para que ela seja incorporada às práticas pedagógicas. Tais dados revelam o movimento de tensões pelas quais a docência universitária passa atualmente.

O quadro 62 sistematiza as dimensões identificadas a partir do conjunto de dados analisados sobre a expressão 3, nos grupos de professores e estudantes. Na dimensão pessoal, *desafio* é o ponto de aproximação entre os dois grupos.

Quadro 62 - Dimensões da Docência Universitária – Análise Intergrupos - Contexto 2 – Expressão 3

<b>PROFESSORES</b>		
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>
Desafio Autonomia Compromisso	Inovação Trabalho	Inovação Recurso Interatividade Necessária
<b>ESTUDANTES</b>		
<b>PESSOAL</b>	<b>PROFISSIONAL</b>	<b>PEDAGOGICA</b>
Desafio Difícil	Inovação Conhecimento Futuro	Inovação Recurso Informação Necessária Importante Dúvidas Potencial Possível Diferencial Descoberta Facilidade Interação

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Nas dimensões profissional e pedagógica a *interação* revela mais uma vez o aspecto relacional na docência universitária. E ainda na dimensão pedagógica há uma grande aproximação entre os grupos pelos termos *inovação, recurso e facilidade*. A importância atribuída à tecnologia na docência universitária enquanto um recurso para a inovação, demonstra os sentidos de mudança necessários à docência universitária no contexto atual.

## **8 IMPLICAÇÕES DOS SENTIDOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE.**

A identidade é resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.  
(Claude Dubar)

Em tempos de crises identitárias pessoais e profissionais, num campo de mutação constante marcado por incertezas e contradições, entender os sentidos de docência universitária construídos por professores e estudantes das licenciaturas foi um grande desafio.

Diante da amplitude dos resultados e da variedade de contextos, expressões e singularidades que compuseram os nossos resultados, embora em cada contexto de análise já tenhamos discutido sobre os desdobramentos dos sentidos de docência encontrados neste estudo para as licenciaturas presenciais e a distância, faremos a seguir uma sistematização a partir dos elementos que consideramos principais, do ponto de vista de suas implicações, para a docência universitária no contexto atual.

Ao refletir sobre a docência na atualidade, deparamo-nos com o desafio de combinar os muitos fatores que dizem respeito ao que é ser professor universitário, sobretudo, quando se trata dos elementos ligados à dimensão relacional, numa clara alusão à formação humana em suas múltiplas dimensões e ao sentido interativo professor-aluno envolvido na prática docente.

Os problemas político-econômicos e a vertiginosa evolução científica e tecnológica refletem-se em mudanças nas formas de ser e viver de toda a sociedade, e desmontam as bases sólidas sob as quais se amparavam os fundamentos da docência universitária tradicional, baseado no domínio de um saber específico e no monopólio sobre uma área do conhecimento. Assim, a profissão docente vive nas últimas décadas dilemas e contradições num processo de valorização/desvalorização, crítica e perda/reconstrução de identidade.

A forte evocação ao termo *desafio* em todos os contextos e grupos da pesquisa sinaliza para nós a necessidade de compreender a docência em relação a estas mudanças, contradições e incertezas que marcam o contexto contemporâneo. Ou seja, a variedade de vinculações existentes entre docência universitária e desafio significa implicações nas formas de pensar a docência universitária e suas relações com profissionalidade e identidade docente e que se expressam na incerteza das interações com a dinâmica heterogênea da sala de aula, a necessidade de lidar com a diversidade, e a dificuldade em mobilizar os estudantes para aprendizagens formais em uma realidade cada vez mais efêmera e volátil. Tais requerimentos são recentes para a docência, por uma parte, muitos currículos sequer incorporaram, nos cursos de graduação, os fundamentos que permitam aos licenciandos a segurança para iniciar o enfrentamento desses desafios em sua prática profissional. Por outra parte, os atributos de flexibilidade e tolerância para lidar com a complexidade humana, também não se aprendem apenas na formação universitária, pois exigem o exercício da plasticidade da própria integralidade humana que é refletida e lapidada nas práticas interativas de cada experiência pessoal. Estamos afirmando, então, que a identidade docente se constitui na prática interativa e requer tempos e espaços de desenvolvimento interpessoal enquanto processos de formação continuada, posto que a interação humana é base do seu trabalho.

A forte associação do termo *inovação* aos sentidos de docência revela o movimento de reflexão sobre a transformação das concepções e práticas docentes na atualidade. Há quase duas décadas Morin (2000) já nos alertava sobre os saberes necessários à educação do futuro, e dentre os tópicos discutidos foi abordada a questão do *novo* e suas relações com formas de pensar dos indivíduos. Segundo o autor

o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não tem estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2000, p.30)

As mudanças vividas hoje na Educação Superior vêm sendo gestadas há mais de vinte de anos, são sinais de um *novo* que não para de brotar, mas para o qual ainda não estamos preparados. As teorias e ideias consolidadas nos referenciais pessoais e sociais ainda não têm estrutura para acolher o novo, o que pressupõe um esforço de ressignificar a docência universitária em processos de formação continuada permanentes, entendendo que as dimensões que a constituem, assim como os sujeitos que a protagonizam, os professores, estão todos num processo dinâmico e plural, de reconstituição de suas identidades pessoais e profissionais.

Tais relações são ratificadas nesse estudo, uma vez que nos núcleos de significação da identidade profissional e da profissionalidade docente aparecem elementos ligados ao campo da identidade pessoal e da identidade social, num movimento contínuo de complementaridade. Na perspectiva de Cruz, Monteiro e Carvalho (2015)

a identidade docente envolve aspectos relacionados às bases sociológicas e psicológicas que abrangem o sentimento de pertença/não pertença, bem como das semelhanças e diferenças em relação a outros sujeitos e grupos. Tal dinâmica produz uma dimensão subjetiva e flexível que é estruturante e também apresenta um arcabouço passível de implementação de mudanças. Entre a identidade pessoal e a social, há um princípio de complementaridade que dá sustentação e contribui com o sujeito na formulação de conhecimentos e crenças sobre si mesmo e, sobre os outros (CRUZ, MONTEIRO e CARVALHO, 2015, p 360)

Assim, a presente pesquisa ratificou a compreensão de que a constituição da identidade docente é ampla, dinâmica e multifacetada, o que revela a importância de ressignificar os processos formativos do professor universitário no contexto contemporâneo, uma vez que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, portanto, requerem atualização permanente, tempos institucionais para trocas entre pares profissionais, acesso continuado ao que circula na área de domínio, bem como nas áreas de domínio conexo, já considerando a teia interdisciplinar que é exigida nas práticas educacionais. A identidade é o

lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (NOVOA, 2013, p.16).

No que refere às modalidades: presencial e a distância, a dualidade evidenciada pelos participantes do contexto presencial ao relacionarem apenas aspectos negativos à docência universitária na EAD, demonstra os tensionamentos existentes entre a expansão da EAD e sua relação com a qualidade. Este resultado nos sugere que a modalidade ainda precisa ser melhor estruturada e compreendida, bem como os distintos recursos apresentados como EAD que precisam ser maiores esclarecimentos para que não se confunda a modalidade com estruturas aligeiradas de ensino.

Nas análises intergrupos as aproximações foram maiores do que os distanciamentos, entretanto, no contexto presencial, o grupo de estudantes revelou sentidos de docência universitária demarcados por aspectos predominantemente negativos expressos pelos vocábulos: *indiferença, autoritária, superioridade e privilégio*, o que traz implicações também para a constituição da identidade do professor em formação e questionamentos sobre as práticas a que esses estudantes têm acesso sugerindo que embora mudem os formatos, as práticas autoritárias ainda prevalecem no cotidiano das interações entre professores e estudantes.

Os participantes do estudo, de ambos os contextos, evidenciaram que a constituição identitária docente e a profissionalidade atravessam um momento de mudanças. Como afirmam Moreira e Chamon (2015, p. 66) “a construção identitária do professor é demarcada por contradições, sejam elas peculiares ao sujeito ou inerentes a sua classe laboral”.

Considerando a perspectiva assumida nesse estudo, de que a identidade docente transita entre as dimensões pessoal e profissional, o movimento das transformações é ainda mais complexo, pois ao mesmo tempo em que a identidade profissional docente se vê abalada, precisando de novos referenciais, a identidade pessoal, vive também um processo de mudanças pelas quais todos os indivíduos da atualidade atravessam. Como afirma Hall (2011, p. 13) “a medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”.

Talvez, por esse motivo tenham aparecido em nossos resultados elementos ligados às várias dimensões da docência: pessoal, profissional, pedagógica e afetiva/moral. Estes resultados nos permitem afirmar que já não basta ao professor dominar os saberes de uma determinada área, ou ser um bom pesquisador para atuar na docência universitária. Cruz e Aguiar (2011, p.16) afirmam que “a legitimidade social de uma dada profissão seria decorrente da implantação de um ethos científico e da construção de uma imagem de autoridade da área, a expertise técnica”. Diante dos resultados encontrados nesse estudo, compreendemos que nesse

*ethos científico* do professor, o saber específico de uma área traz legitimidade à profissão, todavia, em uma área de atuação como a docência, os saberes profissionais teriam muito mais vinculações à dimensão da interação professor-aluno, mesmo no âmbito universitário, que anteriormente secundarizava este aspecto.

Para Sales e Machado (2016)

Constitui eixo dos saberes pedagógicos, o saber interagir com os alunos, em vista da superação de uma prática formativa pautada na transmissão de conhecimentos e no professor como o centro do processo. Saber interagir tornou-se um instrumento importante para a promoção e a manutenção de uma relação afetiva e formativa, na qual ambos possam ensinar e aprender (SALES e MACHADO, 2016, p.226).

Afirmamos, assim, a importância da interatividade em todos os âmbitos da prática profissional docente e, portanto, constitutiva de sua identidade, posto que é na relação com os estudantes e com os pares profissionais, em intersecção com as experiências pessoais que se configura a construção da identidade profissional dos professores.

Quanto aos sentidos de inovação e criatividade como elementos constitutivos dessa identidade docente, entendemos que eles trazem implicações aos processos de ensino e de aprendizagem na Universidade. Novas demandas são gestadas para que se possa atender a heterogeneidade das pessoas e dos saberes a serem ensinados na sala de aula e nas práticas sociais no âmbito da Universidade. É a construção de um novo sentido de universidade, não apenas escolástica, mas uma universidade viva, dinâmica, plural e diversa. É também, a construção de novos sentidos de ser professor, posto que retira a estabilidade saber docente levando educadores a uma constante e complexa tarefa de aprender a aprender.

Pensando ainda nas implicações dos resultados deste estudo para a profissionalidade e identidade docente, entendemos que na medida em que estão em jogo os saberes que garantem a docência universitária, o seu status de profissão, recaem sobre o sentido da profissionalidade docente e novas demandas, vinculadas à dimensão pessoal e pedagógica. Se durante muito tempo o saber específico de uma determinada área garantiu a legitimidade da docência na Universidade, hoje os professores se veem em meio às tensões geradas pelas mudanças nas formas de acesso e produção do conhecimento, pela heterogeneidade da sala de aula, pela interação com os estudantes e pelos impactos das tecnologias nos diversos contextos, o que demanda novos debates acerca da formação nos cursos de licenciatura, bem como novos fóruns de discussão sobre as práticas em curso.

Os saberes necessários à docência universitária se constituem, portanto, como conhecimentos, competências e habilidades instáveis e transitórios, precisando de reflexão

sobre a ação a todo momento, considerando, nesta perspectiva, a complexa dinâmica das interações entre conhecimento, particularidades individuais, ideologias educacionais e propostas didáticas.

Tais resultados autorizam os apelos à necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores, enquanto aportes basilares na constituição da sua identidade e profissionalidade, em permanente processo de mudança, pela natureza provisória do conhecimento e pela natureza complexa da interatividade humana.

## **9 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, investigamos os sentidos de docência universitária nas Licenciaturas presenciais e a distância e suas relações com a identidade e profissionalidade docente. Pela natureza polissêmica do objeto de pesquisa em questão, optamos por analisá-lo sob uma ótica multidimensional que articulou abordagens teóricas diversas no campo da sociologia das profissões e das identidades profissionais, das identidades: pessoal social e da profissionalidade docente.

Durante todo o processo de construção do estudo estivemos cientes da complexidade do objeto de estudo. Assim, há aqui a certeza do conhecimento inacabado sobre o tema pela impossibilidade de esgotar todas as facetas referentes à temática abordada. Desse modo, essa tese é concluída reafirmando a relevância do tema e trazendo contribuições ao campo escolhido, mas, ao mesmo tempo, sugerindo novos questionamentos para estudos futuros.

Dentre as questões norteadoras da pesquisa, buscamos responder aos seguintes questionamentos: 1) Quais eram os sentidos de docência universitária construídos por professores e estudantes nas modalidades, presencial e a distância, no contexto das licenciaturas? 2) De que modo esses sentidos de docência estão relacionados à Identidade Profissional e à Profissionalidade Docente? 3) Quais são as aproximações e distanciamentos entre os contextos presenciais e a distância no que se refere aos sentidos de docência universitária?

Na busca pelas possíveis respostas a tais questionamentos, recorreremos à literatura clássica envolvendo as perspectivas da psicologia social e da sociologia das profissões. Foram discutidos os aportes basilares acerca da construção das identidades, sociais/grupais e individuais, relacionando-os ao debate sobre a constituição identitária do professor. Fizemos, ainda, a sistematização teórica acerca da Docência Universitária na Educação Presencial e na EAD, fruto de uma revisão sistemática nacional e internacional, que nos permitiu analisar o

objeto de estudo, estabelecendo relações com pesquisas sobre o tema em outras partes do mundo.

O percurso metodológico da pesquisa foi exaustivo porque marcado por muitos obstáculos. Muitas idas e vindas foram necessárias para que chegássemos até o campo, e extensa a jornada para conseguir a adesão dos participantes em número representativo para o estudo. Vários redirecionamentos foram feitos diante das dificuldades encontradas para que o estudo de campo tivesse êxito, e que já sugeriam alguns dados contraditórios, como a dificuldade de acesso virtual aos que atuam na EAD.

A imersão no campo de pesquisa nos revelou dados relevantes: 1) a despeito de toda valorização que há nas universidades públicas sobre a pesquisa, os sujeitos nela inseridos quando passam à condição de “pesquisados” não se disponibilizam com facilidade nas investidas dos outros pesquisadores; 2) os participantes do contexto da EAD não estão imersos na cultura digital como pensávamos, pois para responder aos questionários foi preciso realizar a aplicação presencial porque as tentativas de respostas via questionário eletrônico não tiveram sucesso. Nesse contexto, apenas 30% do público total de participantes (professores e estudantes) responderam a pesquisa por meio eletrônico, o que revela um contrasenso a ser melhor compreendido em outros estudos.

O estudo revelou que os sentidos de docência universitária estão impactados pelas mudanças epistemológicas, sociais e tecnológicas, demandando novos referenciais de formação que contemplem a dimensão humana e os processos de inovação na constituição da identidade e da profissionalidade docente no contexto da Universidade.

Os resultados nos possibilitam entender como a identidade pessoal está fortemente relacionada à identidade profissional, e como ambas, se complementam. Ou seja, os elementos de pertença comuns à profissão de professores se constituem de elementos das dimensões pessoal, profissional, pedagógica e afetiva/moral, entretanto, esta última foi pouco referendada nos distintos contextos. A alusão ao termo *amor* feita pelos participantes tratou apenas de aspecto relativos ao *gostar* da profissão, enquanto elemento motivador para a superação das dificuldades, revelando uma visão romantizada de que com amor à profissão todos os desafios podem ser superados.

Esse fato não nos parece espantoso quando encontramos, em nosso país, um contexto social de valorização da profissão docente ainda associado ao amor genuíno ou à vocação, que leva a profissionalidade aos patamares de devoção e romance, mantendo os sujeitos no exercício da docência “porque nasceram para tal função”.

Chamou-nos atenção, em especial, a relação estabelecida entre docência universitária e *desafio*. Em todos os contextos e expressões essa foi uma palavra recorrente, evocada numa variedade de significações e sentidos que demarcam o movimento de incertezas sobre a docência universitária, em todas as suas dimensões.

São grandiosos os desafios que a educação contemporânea enfrenta, sobretudo a universitária em contextos pós ampliação da Educação Superior. Isso porque, considerando os dados atuais, percebemos amplo crescimento. Esta etapa da escolarização, antes restrita às elites e a uma minoria intelectualizada, hoje atende um número maior de diferenças, trazendo perfis variados tanto no que concerne as condições sociais, como intelectuais, cognitivas e de motivações para ingresso à Universidade.

Pelos sentidos plurais e associações múltiplas feitas pelos participantes em relação à evocação do termo desafio, compreendemos que este pode ter diversas interpretações, a partir do cenário apresentado e, portanto, outros estudos seriam necessários para compreender especificamente tal associação e seus significados.

No que se refere às aproximações e distanciamentos entre os contextos: presencial e a distância acerca dos sentidos de docência universitária, os participantes apresentaram núcleos de sentidos muito próximos, recorrendo a evocações que em muito se assemelhavam, sobretudo, no grupo de participantes professores, evidenciando que a docência universitária, de modo geral, é compreendida de modo consensual independente do contexto.

O núcleo central das aproximações encontra-se na valorização da dimensão pessoal e interativa na identidade e profissionalidade e nas associações aos desafios, à inovação e a criatividade como elementos constitutivos dos sentidos de docência universitária na atualidade.

Nos distanciamentos encontrados entre os contextos presencial e a distância, dois resultados nos chamaram atenção: 1) nas evocações para a expressão *docência universitária na EAD*, pelos participantes do contexto presencial foram feitas associações muito negativas em ambos os grupos: professores e estudantes. Tal resultado sinaliza a dualidade entre o ensino presencial e a distância, confirmando uma visão preconcebida dos professores e estudantes do ensino presencial em relação à EAD; 2) Na análise intergrupos do contexto presencial foram feitas pelos estudantes muitas associações negativas acerca da docência tais como: *indiferença, autoritária, superioridade e privilégio*, que podem revelar um sentimento de distanciamento entre professores e estudantes. Tal resultado reafirma a importância da dimensão relacional na docência universitária.

Os resultados apontaram a necessidade de processos de formação que estejam além dos saberes específicos das áreas do conhecimento, e que tenham fundamentos na dimensão humana e nos aspectos relacionais das interações.

Acerca da identidade e da profissionalidade docente, professores e estudantes, nos dois contextos pesquisados, evidenciaram que a constituição identitária docente e a profissionalidade transitam entre as dimensões: pessoal, profissional, pedagógica e afetiva/moral, o que sugere uma perspectiva ampliada da formação de futuras gerações de professores, bem como, processos mais abrangentes de formação continuada.

A inovação e a criatividade também foram apontadas no estudo como elementos importantes na constituição da identidade e da profissionalidade na docência universitária, o que sugere não apenas um modismo de buscar outras estratégias e procedimentos inovadores para ensinar na universidade como se apregoa em função das tecnologias, mas indica que a docência pressupõe a articulação com as mudanças sociohistórica dos grupos e, por conseguinte, renova-se e se atualiza em permanente movimento não apenas repetitivo e sim, envolvendo processos de criação.

Assim, os resultados do estudo impulsionam a reflexão sobre a necessidade de reestruturação dos processos formativos dos professores universitários, uma vez que os saberes docentes em sua multiplicidade são aportes basilares na constituição da identidade e profissionalidade docente.

Diante dos resultados explicitados ao longo do estudo e das considerações aqui tecidas, defendemos a tese de que os sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e à distância estão marcados por incertezas e desafios múltiplos que influenciam a constituição da identidade e da profissionalidade docente, demandando processos formativos iniciais e continuados que contemplem saberes pedagógicos ligados à dimensão humana, à inovação e à criatividade nos processos de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências E Implicações Da Formação Continuada para a Identidade Profissional Docente Universitária. **Reunião Nacional da Anped**. v. 37, 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/tendencias-e-implicacoes-da-formacao-continuada-para-identidade-profissional-docente>. Acesso em: 15 de ago. 2017

AKARRI, Abdeljalil. **A internacionalização das Políticas Educacionais**: desafios e transformações. Petrópolis. Cortez, 2011.

ALBINO, Giovana Gomes. **A representação social de disciplinas didático-pedagógicas no contexto da formação inicial docente**: um entremear de saberes. 2014. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de; MUSSI, Amali de Angelis. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior. **Reunião Nacional da ANPED**, v. 37, 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4324.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2018

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. **Reunião Anual da ANPED**, v. 36, 2013, Goiânia, GO. Acesso em: 02 de ago. 2014.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

AMANCIO, Wesley Trevisan; ALVES, Gustavo Biasoli. Organização e expansão da educação superior em tempos neoliberais: os casos da Argentina, Brasil e Paraguai. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, set. /dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p221-249>

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.90, n. 226, p. 592-608, set. /dez., 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André; ALVES, Cristovam da Silva, A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise?. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 50, p. 69-86, out. /dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a06.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2018.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. **Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

ARAÚJO, José Carlos de. Aspectos históricos e culturas na educação a distância. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 8ª reimpressão, 2014.

AZEVEDO, José Carlos. Os primórdios da EAD na educação superior brasileira. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 8ª reimpressão, 2014.

BADIA, Antoni; GÓMEZ, Francisco. Condiciones del contexto instruccional que afectan el diseño de la enseñanza del profesor universitario. **Educación XXI**, v. 17, n. 2, p. 169-192, 2014. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11484. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11484>. Acesso em: 29 de out. 2018.

BARRETO, E. S. de S. Trabalho Docente e Modelos de Formação: Velhos e Novos Embates e Representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. **Curso de licenciatura em matemática à distância: o entrelaçar dos fios na (re)construção do ser professor**. 2012. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises y américaines. **Revue Française de Pédagogie**, n. 94, p. 73-92, jan./fév./mars, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995-2015**. Brasília: INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 05 de fev. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **O que é o sistema UAB?**. CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento da Pesquisa. 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Acesso em: 02 de jul. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf). Acesso em: 19 de jun. 2008.

BRASIL. Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/23-11-2017-Decreto-n-5800-UAB.pdf>. Acesso em: 02 de jul. 2018.

BRASIL. Decreto 9057, de 25 de maio de 2017, dispõe sobre o Sistema regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017.

BRASIL, **Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acesso em: 01 de jul. 2018.

BOCCHETTI, André; BUENO, Belmira Oliveira. UM professor (SEMPRE), a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 376-392, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/bocchetti-bueno.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2017.

BROILO; Cecília Luíza *et al.* A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. *In*: CUNHA, Maria Isabel (org). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**. v. 15, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2018.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar Ou Preparar Para a Docência No Ensino Superior? Eis a questão. **Reunião Anual da ANPED**, v. 35, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/formar-ou-preparar-para-docencia-no-ensino-superior-eis-questao>. Acesso em: 23 de nov. 2017

COELHO, Maria de Lourdes. **O processo de constituição da docência universitária**: o Reuni na UFMG. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. Tradução: Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, Lígia Paula. **A Pedagogia Universitária nas Propostas Inovadoras de Universidades Brasileiras**: por uma cultura da docência e da Identidade docente. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013.

CRUZ, Fátima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, p. 7-28, jul./dez. 2011.

CRUZ, Fatima Maria Leite; MONTEIRO, Carlos; CARVALHO, Carolina. Interação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura. **Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências**, p. 355-372, 2015.

CUNHA, Maria Isabel. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 45-68, 2003, Universidade do Minho, Braga - Portugal.

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

CUNHA, Maria Isabel. Quando forma é conteúdo: o campo da pedagogia universitária na formação de formadores. **Didática e Prática de Ensino**: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. ENDIPE - Livro 4. p. 761-806, 2013.

CUNHA, Maria Isabel. Trabalho Docente e Profissionalidade na Universidade. *In*: BARBOSA, Maria Auxiliadora Fidelis; TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. COSTA, Maria do Perpétuo Socorro Lima. (Orgs). **Territórios da Docência no Ensino Superior**, Editora CRV: Curitiba, 2017.

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I** / Pedro Demo. – Brasília - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social**: dos processos identitários às representações sociais. Tradução: Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**. [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1223-1245. ISSN 0101-7330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em: 03 de abr. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Portugal, Porto: Edições Afrontamento, 2006.

ESTEVES, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

FARIA, Denilda Caetano de. **Desafios e Possibilidades da Docência na EAD em Arraias e Gurupi da UFT/UAB, 2006-2016**. 2017. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2017.

FERNANDES, Preciosa Teixeira. Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 181-210, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a09.pdf> . Acesso em: 01 fev. 2018.

FERREIRA, Gisele Martins dos Santos; CARVALHO, Jaciara de Sá. ROSADO, Luiz Alexandre da Silva (orgs). **Educação e Tecnologias: abordagens críticas**. Universidade Estácio de Sá. SESES - Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá: Rio de Janeiro, 2017.

FIGUERÊDO, Raiza Barros de. **Criatividade na docência no contexto da Educação Superior**: uma leitura psicossocial. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

FLAMENT, C. Estrutura e Dinâmica das Representações Sociais. *In*: JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FLORES, Maria José Batista Pinto. **Docência Universitária na Percepção dos Professores de uma Universidade Pública no Brasil e na Argentina**. 2014. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FORMIGA, Marcus. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo, 2009.

FREIDSON, Eliot. Para uma Análise Comparada das Profissões: A Institucionalização do Discurso e do Conhecimento Formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ano 11, nº 31, pp. 141-155, 1998. Disponível em: [http://www.cff.org.br/userfiles/60%20-%20FREIDSON%20E%20%20Para%20uma%20analise%20comparada%20das%20profissoes\\_1996.pdf](http://www.cff.org.br/userfiles/60%20-%20FREIDSON%20E%20%20Para%20uma%20analise%20comparada%20das%20profissoes_1996.pdf). Acesso em: 16 de fev. 2018.

FORMIGA, Marcus. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí - RS: Editora Unijuí, 1998.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. Inovação educacional em pequeno município – o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 123-124, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a05v28n03.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** - v. 34, n. 1, p. 073 - 097, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/issue/view/3480/showToc>. Acesso em: 28 de jun. 2018.

GOMES, Ednaldo Farias. **A profissionalidade do tutor na docência no sistema universidade aberta do Brasil: tensões entre concepções e exercício docente**. 2015. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

GOMES, Patrícia Maria Silva; FERREIRA, Cátia Patrícia Pereira; PEREIRA, Ana Luíza; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, v. 27, n.2, São Paulo, Abr. /Jun, 2013.

GÓMEZ, Ernesto López. Conectando investigación y docencia en la universidad: teaching research nexus. **Teoria & Educação**. v. 22, n. 2, p. 203-220, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272203220>. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2015272203220/14289>. Acesso em: 20. ago 2019.

GOODE, William J. Community within a Community: The Professions. **American Journal of Sociology**. v. 72, n. 4, p. 194-200, 1967.

GUARESHI, Pedrinho Arcides; ROSO, Adriane. Teoria das Representações Sociais – sua história e seu potencial crítico e transformador. *In*: CHAMON, E. M. Q. O; GUARESHI, P. A; CAMPOS, P. H. F. **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre, Abrapso, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A. 11ª. Ed, 2011.

HARRES, João Batista Siqueira *et al.* Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso. **Ensino, Pesquisa, Educação & Ciência**. [online]. 2018, v.20, e2679. Epub. 2018. ISSN 1415-2150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172018200107>. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v20/1983-2117-epec-20-e2679.pdf>. Acesso em: --

HOLLY, Mary. L. Investigando a vida profissional de professores: diários biográficos. *In*: NÓVOA, Antônio Sampaio da. (Org.). **A vida de professores**. Porto: Porto Editora. 2015.

HUBERMAN, Michel. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *In*: NÓVOA, Antônio Sampaio da. (Org.). **A vida de professores**. 2ª ed, Porto: Porto Editora, 2013.

JOHNSON, Terrence. J. **Professions and Power**. Londres: MacMillan, 1972.

LARSON, Magali Sarfatti. Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad haberlo dicho todo. **Revista de Educación**, Madrid, n.1, p.199-225, 1989. Disponível em: [goo.gl/sq4oIs](http://goo.gl/sq4oIs). Acesso em: 10 jan. 2014.

LEITE, Carlinda. RAMOS, Kátia. De um lugar de exclusão ao reconhecimento de um lugar: questões pedagógicos-didáticas na Universidade do Porto. *In*: CORDEIRO, Telma. MELO, Márcia. **Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário: Um debate em construção**, p. 243-274, 2008.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 1, p. 7-27, Braga, 2012.

LEITE, Carlinda. FERNANDES, Preciosa. Mudanças no Ensino Superior e Implicações para o desenvolvimento profissional docente. *In*: RAMOS, Kátia. M. C; VEIGA, Ilma Alencastro Passos. **Desenvolvimento Profissional Docente: currículo, docência e avaliação na educação superior**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

LIMA, A. M. Teoria do núcleo central das representações sociais: pressupostos básicos e aplicações no campo da educação. *In*: MACHADO, Laêda Bezerra. **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LIMA, Edileusa. MACHADO, Lucília. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**. v. 18, n. 2, p. 121-129, maio/agosto, 2014. DOI: 10.4013/edu.2014.182.02

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 25 maio 2018. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: --

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42 n.146 p.428-451 maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/07.pdf>. Acesso em: --

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 19. Jun 2018.

MANCEBO, Deise. Crise Político-Econômica No Brasil: Breve Análise Da Educação Superior. **Educação & Sociedade**. [online]. 2017, vol.38, n.141, p.875-892. 2017. ISSN 0101-7330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176927>.

MARCELO, Y. YOT, C. MAYOR, C. University teaching with digital technologies. **Comunicar: Revista Científica de Educomunicação**. v. 23, n. 45, p. 117-124, 2015.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2ª edição revisada. Summus editorial, 2012.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Desafios para a docência no ensino superior na contemporaneidade. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. EdUECE - Livro 4, p. 779-795. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/48.%20DESAFIOS%20PARA%20A%20DOC%20C3%8ANCIA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20NA%20CONTEMPORANEIDADE.pdf>. Acesso em: 25 de set. 2018.

MASETTO, Marcos Tarcísio. (org). Professor Universitário: Um profissional da educação na atividade docente. **Docência na Universidade**. Papirus, 2012.

MATTAR, João. **Tutoria e Interação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MEDEIROS, L. L. **Sentidos de Docência em tempos de EAD a formação docente nos cursos de licenciatura em pedagogia**. 2016. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro LIPEAD – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016.

MELO, G. F; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. (orgs). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, v. 1, 500p, 2012

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Carvalho; OLIVEIRA, Marcia Rosenfeld Gomes de. (orgs). Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. *In: Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Paulo: EdUFSCar, 2010, p. 13-22.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOORE, Wilbert. **The Professions: Roles and Rules**. New York: Russel Sage Foundation, 1970.

MOORE, Michael. Three types of interaction. **American Journal of Distance Education**. v. 3, n. 2, p. 1-6, 1989.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: sistemas de aprendizagem on-line**. São Paulo, Cengage Learning, 2013

MORAIS, Maria de Fátima *et al.* **Teaching Practices for Creativity at University: A Study in Portugal and Brazil**. Paidéia (Ribeirão Preto), 27(67), 56-64. 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-43272767201707>.

MOREIRA, Alessandro Messias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Ser professor: representação social e construção identitária**. Curitiba: Bppris, 2015.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out. /dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: --

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

MOROSINI, Marília Costa.; USTÁRROZ, Eliza. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Portugal: D. Quixote, 1998. *In:* \_\_\_\_\_. **O regresso dos professores**. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço da educação. *In:* TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (orgs). **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. ano. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. Vitória, ES, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Nada substitui o bom professor**. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008). Disponível em: [http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id\\_noticia=639](http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639). Acesso em: 10 de maio 2017.

NÓVOA, Antônio. A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, (Número Especial), p. 10-25. DOI: 10.21814/rpe.15076, 2018.

NOVAIS, Robson Macêdo. **Docência Universitária: a base do conhecimento para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor do ensino superior**. 2014. 263f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no Mundo. *In:* LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. ISSN: 1681-5653, n. 46/9, p. 1-15 – 10 de septiembre de 2008.

OLIVEIRA, Francisneide Priscila Martins de. **O tutor nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil: características da tutoria e aspectos da profissionalização**. 2014. 456f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Valéria do Carmo. **Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância online**. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

PARA uma formação de professores construída dentro da profissão. *In:* \_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E- Compós**, v. 9, p. 1-21, Brasília, 2007.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Kátia M. da Cruz. **Reconfigurar a Profissionalidade Docente Universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico didática**. Porto: U. Porto Editorial, 347p, 2010.

RAMOS, Kátia M. da Cruz (org). **Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior**. Editora UFPE, 2013.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n.73, p. 209- 244, Campinas, 2000.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa; SILVA, Eduardo Pinto. A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 147-174, jan./abr. 2015

ROCHA, Áurea Maria Costa. **Docência na universidade: influências atribuídas a “Professores Referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente**. 2014. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da Universidade: uma realidade possível**. *In:* Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 35, 2012, Caxambu: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20 de março de 2018.

- RODRIGUES, Arlete Moysés. A Política De Educação Superior no Período Recente - Uma Perspectiva De Análise. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia** (Anpege), v.13, n.20, p.5-17, jan. /abr. 2017.
- RODRIGUES, Maria de Lourdes. **Sociologia das profissões**. 2ª edição. Oeiras: Celta, 2002.
- RODRIGUES, Maria de Lourdes. **Profissões: lições e ensaios**. Coimbra: Almedina, 2012.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? *In*: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). **Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão**. Braga: CESC/ Almedina, 2005.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade Docente em Análise: especificidades dos ensinos superior e não superior, **Revista Nuances**, v. 13, p. 108-123, 2005.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.
- ROLDÃO, Maria do Céu. A formação como projeto – do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. *In*: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (Orgs). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Mercado das Letras, 2012.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995, p. 63-92.
- SALES, Mônica Patrícia Silva. **Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.
- SALES, Mônica; MACHADO, Laêda. Sentidos e competências docentes para o exercício do magistério superior: um estudo de representações sociais. **Revista Docência Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 211-234, abr. 2016.
- SANTOS, Boaventura Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo, Cortez, 3ª edição. 2011.
- SANTOS, Carla Vaz do Ribeiro dos; LEDA, Denise Bessa.; SILVA, Eduardo Pinto E. A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 147-174, 15 abr. 2015.
- SANTOS, Simone Moreira dos. **Saberes docentes na educação a distância no ensino superior**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

SHULMAN, Lee S. Toward a pedagogy of cases. *In*: Shulman, J. (Ed.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Colúmbia University, p. 1-30. 1992.

SHULMAN, Lee. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estúdios Públicos**, n. 99. p. 195-224. Santiago-Chile, 2005. Disponível em: <https://www.cepchile.cl/el-saber-y-entender-de-la-profesion-docente/cep/2016-03-04/093750.html>. Acesso em: 14 de mai. 2018.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**. Granada-España, ano 9, n. 2, 2005, p. 1-30. Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em 10 de mar. 2018.

SCHMITZ, Aldo Antônio. Max Weber e a corrente neoweberiana na sociologia das profissões. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós Graduando em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 11, n. 1, jan./jun., 2014. ISSN: 1806-5023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2014v11n1p10>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2014v11n1p10/28677>. Acesso em maio de 2017.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec - Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 20 de julho. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SILVA, Marcos. Educação à Distância (EAD) e Educação Online (EOL) **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 95-118, set./dez. 2012.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v.21 n. 64, Rio de Janeiro Jan./Mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0079.pdf>. Acesso em: 13 de mai. 2017.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do estado-nação às imposições do mercado - Ou: das consequências de imolar a educação no altar do mercado. **Reunião Nacional da ANPED** v. 36 – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: [http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs\\_sessoes\\_especiais/se\\_12\\_zuleide\\_lucidio\\_gt09.pdf](http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_12_zuleide_lucidio_gt09.pdf). Acesso em 20/04 de 2017.

SOARES, S. R. **Pedagogia universitária campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade**. ScieloBooks, EDUFBA, 2009.

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

SOUSA, R.P., MIOTA, F.M.C.S.C; CARVALHO, A.B.G. (orgs). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-09.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2019.

SOUZA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina de Oliveira; BÔAS, Lúcia Villas. Representações sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre profissionalização docente. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 19-39, jan-jun. 2012.

SOUZA, Paulo Ricardo Freire de. **A Representação Social na docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação**. 2015. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SOTO LAGOS, Rodrigo Andres *et al.* Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. **Athenea Digital**, v. 16, n. 3, p. 3-19, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>. Disponível em: <https://atheneadigital.net/article/view/v16-n3-soto-mera-nu%C3%B1ez-sisto-fardella>. Acesso em: 28 de jan. 2017

TAJFEL, Henri et al. Social categorization and intergroup behaviour. **European journal of social psychology**, v. 1, n. 2, p. 149-178, 1971.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. e4 / 1-19, fev. 2019. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311>. Acesso em: 20 mai. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644432311>.

TELES, L. A Aprendizagem por e-learning. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TESOURO, Montse. La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. **Revista de Investigación Educativa**, v. 32, n. 1, p. 169-186. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.172771>.

TERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria Lório; LEITINHO, Meirecele Calíope. Docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, set./dez. 2016. disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/277>. Acesso em: 28 de Abr. 2018.

TRINDADE da Silva Sebalch, Paula. **Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior: O movimento nas universidades Federais do Rio Grande do**

Sul. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: Unesco, 2015.

URSIN, Jani. Transforming finnish higher education: Institutional mergers and conflicting academic identities. **Revista de Investigacion Educativa**, v. 35, n.2, p. 307-316. 2017.

VALSINER, Jaan. Hierarquia de Signos: representação social no seu contexto dinâmico. *In*: JESUÍNO, Jorge Correia (org). **As Representações Sociais nas Sociedades em Mudança**. Petrópolis, Vozes, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; OLIVEIRA, Valéria do Carmo. **Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância online**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), 144fls. UFPE.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais Liberais professores**: Aspectos da Docência que se tornam referência na Educação Superior. Curitiba: Editora CRV, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZHAO, T. Zhu, I. Modern University Teaching Meaningful Reconstruction: Combining Teaching with Research. **Asian Social Science**. v. 11, n. 3; p. 366-370. 2015.

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, v.24, nº.85, Campinas, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 de jul. 2018

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa – Porto Alegre, Artmed, 2002.

## ANEXO A

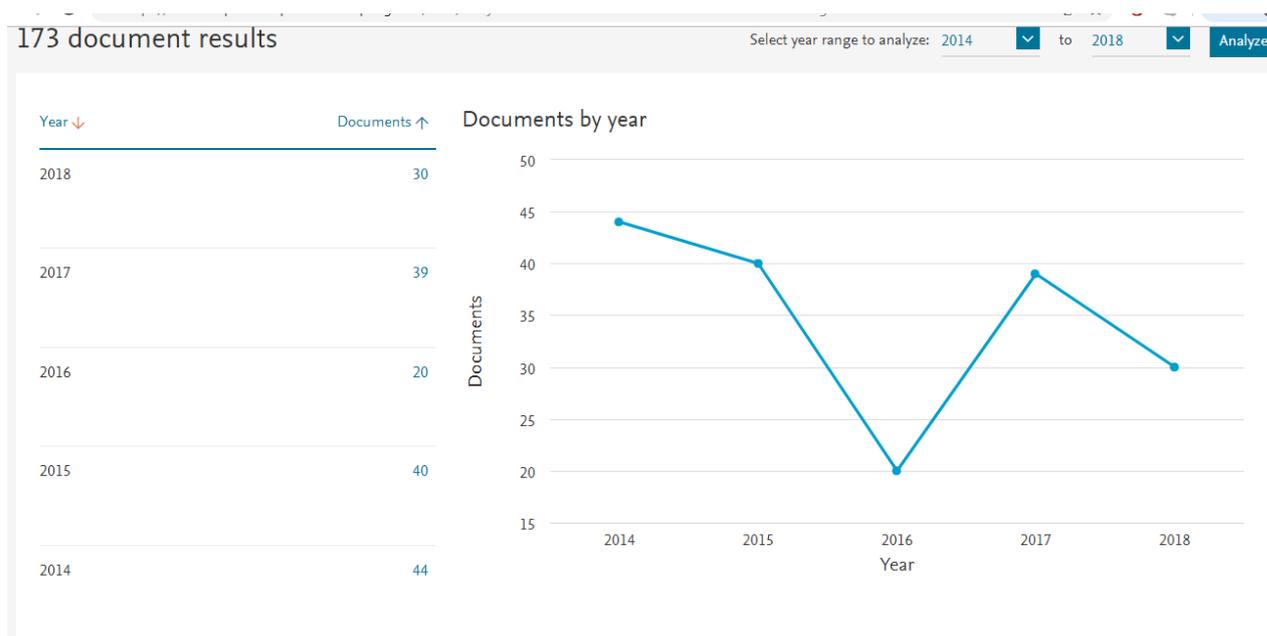
### Revisão Sistemática Nacional Internacional

A revisão sistemática nacional e internacional sobre o objeto de estudo foi realizada através de um levantamento que englobou o portal da capes e sua base de periódicos, a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e a plataforma Scopus. O levantamento forneceu um panorama que nos permitiu situar nosso objeto de estudo no âmbito acadêmico nacional e internacional sobre as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos. Pela amplitude da temática pesquisada, no levantamento internacional foram usados vários filtros objetivando contemplar a variedade de termos usados internacionalmente para se referir à docência universitária. Inicialmente utilizou-se o termo em língua inglesa *university teaching*, e a partir dos documentos encontrados foram realizados outros filtros buscando encontrar as contribuições dos artigos mais relacionados as temáticas envolvidas em nosso estudo.

Foram encontrados 173 documentos para a expressão de busca *university teaching*, a partir dos filtros utilizados: 1) tipo de documento – artigo, 2) período das publicações– últimos cinco e áreas - ciências sociais e humanidades). Apresentaremos inicialmente os dados gerais da busca na Scopus, ilustrados pelos gráficos que a plataforma disponibiliza em suas análises. Em seguida detalharemos, qualitativamente as contribuições dos estudos com aderência ao nosso objeto.

Um primeiro aspecto a mencionar através da análise disponibilizada pela scopus apresentada no gráfico 1, é a variação do número de publicações no período selecionado para a busca. Foi possível identificar uma oscilação nas publicações, entre 2014 e 2016 houve uma diminuição no número de artigos publicados cujo tema se relacionava à docência universitária. Em 2017 visualiza-se um crescimento, seguido novamente de uma queda em 2018.

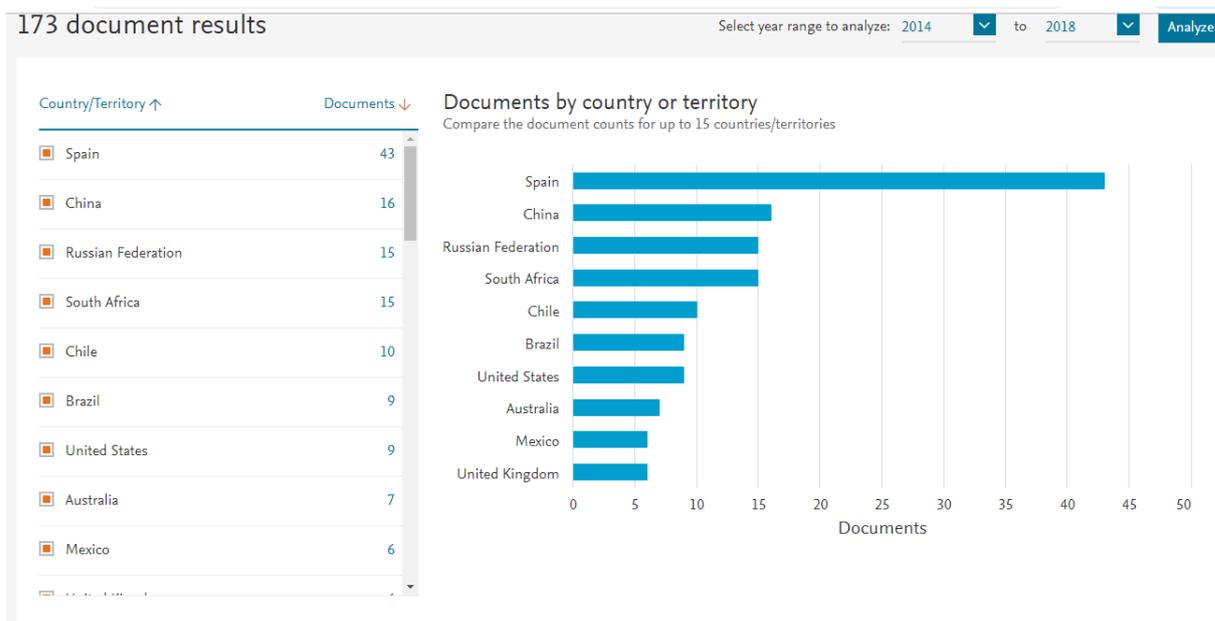
Gráfico 1 - análise de resultados da busca por período



Fonte: Scopus

Na análise referente aos territórios nos quais essas publicações estão presentes, a Espanha se destaca com o maior quantitativo de documentos publicados, seguido da China, Rússia e África do Sul. O Brasil no panorama mundial está inserido entre os seis países que mais publicaram sobre a temática.

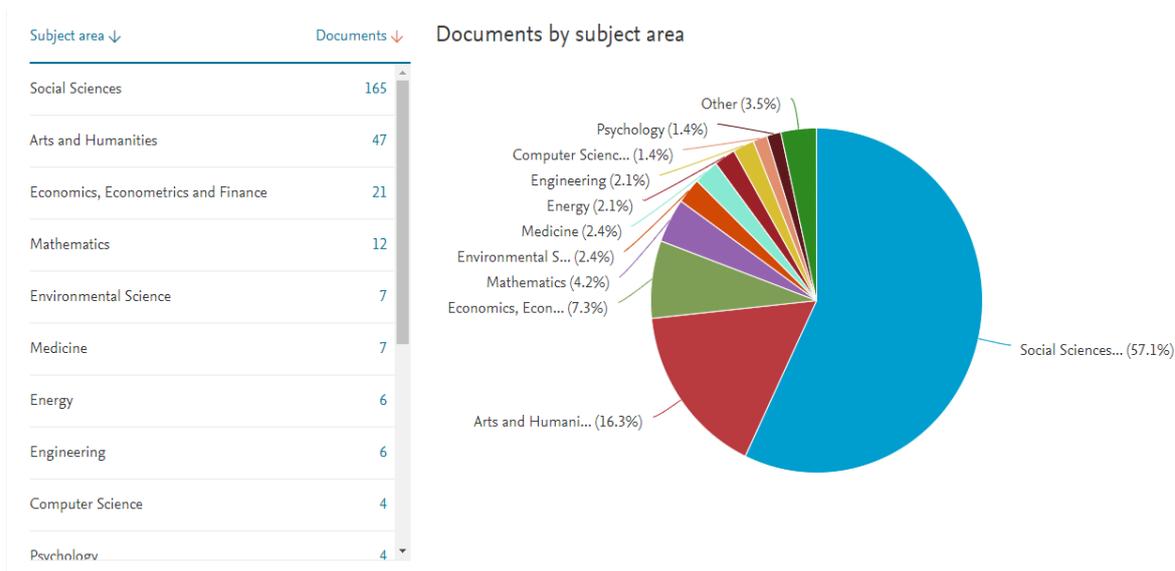
Gráfico 2 - análise de resultados da busca por país



Fonte: Scopus

Quanto às áreas onde estas publicações estão localizadas, a maior parte concentra-se nas ciências sociais, seguida de artes e humanidades, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 3



Fonte: Scopus

Partindo da busca geral dos resultados encontrados filtramos os documentos por palavras chaves relacionadas ao nosso objeto de estudo: *university faculty*, *university teaching in licenciante degree*, *teacher identity*, *teaching senses*, *teacher professionalism*. A seguir serão apresentados os estudos que tinham relação com a docência universitária em específico, ou com

a educação superior de modo mais amplo, mas que enfocavam aspectos pertinentes à discussão do nosso estudo.

Optamos por analisar apenas os artigos científicos, excluindo da busca outros tipos de documentos disponibilizados pela plataforma. Após leitura de todos os títulos dos artigos, selecionamos aqueles cujos resumos seriam analisados e a partir da leitura dos resumos, selecionamos os artigos que seriam lidos por completo.

Ao analisarmos as temáticas das discussões presentes nos 23 artigos selecionados para leitura completa, identificamos alguns eixos de discussão e agrupamos em quatro categorias: 1) Mudanças na universidade, políticas educacionais e gestão universitária; 2) concepções e práticas docentes universitárias; 3) formação, profissionalidade e saberes docentes; 4) tecnologias. A seguir sistematizamos as temáticas do estudo e suas discussões específicas:

<b>Mudanças na universidade, políticas educacionais e gestão universitária</b>
A Universidade no contexto contemporâneo: concepções e mudanças Mudanças no ensino superior espanhol e o surgimento do professor “agregado” (temporário, substituto) Mudanças institucionais no ensino superior da Finlândia
<b>Concepções e prática docentes universitárias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criatividade na prática docente universitária</li> <li>• Ensino de matemática na Universidade</li> <li>• Evolução das práticas docentes na universidade</li> </ul>
<b>Formação, profissionalidade e saberes docentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação pesquisa e docência.</li> <li>• Parceria entre escola e Universidades na formação de Professores</li> <li>• A influência do contexto na concepção de ensino universitário</li> <li>• Mudanças nos papéis docentes decorrentes de reformas</li> <li>• Relação entre concepção de ensino aprendizagem e crenças epistemológicas.</li> <li>• Educação inclusiva</li> <li>• Identidade docente e estágio</li> <li>• Currículo integrado e identidade docente</li> <li>• Competências para o ensino universitário contemporâneo.</li> <li>• Professores universitários em início de carreira.</li> <li>• Conhecimento pedagógico na docência universitária</li> <li>• Diversidade para a formação do professor</li> <li>• Avaliação do docente</li> <li>• Precarização do trabalho docente na Austrália</li> </ul>
<b>Tecnologias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Web 2.0 no ensino universitário</li> <li>• Moodle e facebook no ensino universitário</li> <li>• Tecnologia e professores na educação superior</li> </ul>

O agrupamento dos estudos em eixos de discussão possibilitou uma visão específica das pesquisas que envolvem a docência, e ao mesmo tempo favoreceu a visualização dos amplos aspectos envolvidos no debate sobre a docência no cenário mundial, entretanto, embora tenhamos optado por agrupar os estudos por eixos em nossa análise, a apresentação das contribuições dos estudos terá um percurso diferente. De modo que haverá um diálogo entre esses eixos, sempre que considerarmos pertinentes para a melhor explicitação dos dados encontrados.

Iniciamos trazendo as contribuições de Nóvoa (2018) que ao discutir o cenário das universidades na contemporaneidade, nos convida a refletir sobre a modernização das instituições universitárias e os imediatismos causados pela concepção de tempo *urgente* da sociedade atual. Em sua discussão, o referido autor faz um debate sobre as formas de conceber o tempo como elemento que permeia as relações sociais e acadêmicas no contexto contemporâneo, ressaltando que

a universidade tem de se pensar no tempo longo e lento que é necessário para uma educação de base científica e humanista, para o trabalho da ciência e da formação humana, para a participação democrática e para o exercício da responsabilidade pública (Nóvoa, 2018, pag.10).

Ao enfatizar a necessidade de se repensar a concepção de tempo que rege as relações acadêmicas atuais, o autor provoca-nos a pensar nos impactos que essa “urgência<sup>12</sup>” pode trazer. Nóvoa (2018) apresenta duas formas de conceber a Universidade: *otium x negotium*. O *otium* representa uma relação serena com o tempo. Já o *negotium* vive num tempo da utilidade imediata, apressada, urgente. A Universidade do *Negotium*<sup>13</sup> é pensada segundo os princípios da: empregabilidade, excelência, empresarialização e empreendedorismo, uma vez que

a empregabilidade empurra a universidade para o tempo curto da preparação profissional, da inserção na “vida activa”. A excelência impõe uma produção acadêmica incessante, alimentando a vã glória daqueles que, num só ano, fabricam várias dezenas de papers. A empresarialização exige resultados imediatos, mensuráveis, palpáveis. O empreendedorismo joga-se no tempo agitado do risco e da “inovação”, no instante da realização (Nóvoa, 2018, p.13)

Nessa lógica frenética do tempo urgente e da Universidade do *Negotium*, o autor chama atenção para o “produtivismo acadêmico” que sobrevaloriza a produção científica e a

---

<sup>12</sup> O autor faz referência a concepção urgente do tempo como um demarcador da agenda de modernização da Universidade, ressaltando que essa urgência e suas relações com a sociedade de consumo e, com a instantaneidade da sociedade digital, sendo a universidade concebida num tempo rápido, de resultados imediatos (Nóvoa, 2018).

<sup>13</sup> Nóvoa discute a ideia de *otium/negotium* no processo de modernização, ressaltando que essa dualidade é o tema central do nosso século, sobretudo para as universidades. O *otium* representa uma relação serena, retirada, com o tempo. Já o *negotium* vive num tempo da utilidade imediata, apressada, urgente.

publicação como regra para reconhecimento e recompensa docente. Para ele, os “escritores de papers” praticam o milagre da multiplicação dos artigos. E nessa realidade as atividades de ensino adquirem lugar irrelevante. “Para quê gastar tempo com o ensino ou com a dedicação aos estudantes? O desequilíbrio entre ensino e investigação está bem patente nos editais dos concursos para professores”(Nóvoa, 2018, p.15).

São ressaltados ainda pelo autor questões importantes acerca da lógica que permeia as políticas que regem o âmbito universitário, alertando para o fato de que é inegável o papel que as instituições universitárias têm na descoberta, na invenção e na produção do conhecimento para a economia e a sociedade, porém, o problema se coloca quando este papel é controlado e submetido a uma lógica de investimento/benefício. Essa agenda modernizadora anula a autonomia das universidades que passam a ser geridas numa visão unicamente empresarial concentrada essencialmente no presente e nos resultados imediatos.

Na crítica feita aos princípios que regem a universidade do *negotium*, são apresentados por Nóvoa (2018) caminhos para se repensar a educação superior que desloquem a lógica empresarial para uma lógica humanística na medida em que:

No lugar da empregabilidade concebida como a apropriação de um conjunto de técnicas, seja construída a *liberal education*, na perspectiva de uma formação pessoal, de leitura, de conhecimento, de desenvolvimento.

No lugar da excelência, pensada como um ranking de resultados na perspectiva meritocrática esteja à valorização da pedagogia que concebe o papel da universidade numa perspectiva que permeia as relações humanas, o trabalho conjunto e o conhecimento.

Desse modo, substitui-se a empresarialização da universidade pelo sentido de comunidade, no qual tais relações são pensadas como uma construção pedagógica em prol do trabalho *em comum*, coletivo e colaborativo.

Quanto ao empreendedorismo, que forja uma lógica baseada no bem privado, o autor propõe que seja instituída à responsabilidade pública, enquanto um princípio do bem comum.

Apesar das críticas apresentadas, Nóvoa ressalta que não pretende estabelecer qualquer dicotomia em sua análise, destaca ainda que os pensamentos dicotômicos reduzem a análise sobre os fenômenos e afirma que

há muitos elementos do *negotium* que devem ser contemplados na acção universitária. Mas não nos podemos render a uma universidade que reduz a educação superior à empregabilidade, que nos afasta da pedagogia para nos colocar numa corrida aos papers, que não quer a nossa participação, e muito menos dos estudantes, nas decisões sobre a universidade, que reduz a responsabilidade pública ao empreendedorismo (Nóvoa, 2018, p.23)

As reflexões do autor corroboram com os debates no âmbito brasileiro acerca do papel da universidade contemporânea, que tem suas funções questionadas, sofrendo forte pressão para atender as expectativas da lógica neoliberalista mundial.

No contexto da Finlândia um estudo de Ursin (2017) denominado *Transforming finnish higher education: Institutional mergers and conflicting academic identities* faz uma análise das mudanças e fusões institucionais no ensino superior finlandês. O estudo aponta que embora importante o processo de fusão proposto pelo Ministério da Educação do referido país há desafios a serem enfrentados no que diz respeito à tendência de mudar a noção tradicional do âmbito acadêmico em direção a uma compreensão mais híbrida e dinâmica compatível com as exigências do século XXI.

O referido estudo identificou narrativas conflitantes de acadêmicos finlandeses acerca das identidades que representam, tanto enredos regressivos quanto progressivos foram evidenciados. Na perspectiva regressiva, as mudanças na história são percebidas negativamente como refletindo a deterioração do trabalho de uma pessoa contexto e de uma posição na academia. Na história progressiva, as mudanças são descritas positivamente a melhoria e o progresso do espelhamento. As narrativas de resistência, perda, sobrecarga de trabalho, insegurança no trabalho representam enredo regressivo da vida acadêmica e as narrativas de sucesso, mobilidade e agência de mudança exemplificam o enredo progressivo.

As descobertas das identidades acadêmicas finlandesas, segundo Ursin (2017) demonstraram a tendência geral dos sistemas de ensino superior europeus e de outros países. Ou seja, para passar de uma noção tradicional de um acadêmico para mais híbrido e compreensão dinâmica do que é ser um acadêmico no século XXI, revelando uma crescente fragmentação e heterogeneidade dentro da profissão acadêmica.

Interessante pensar o quanto essas reflexões são pertinentes ao se discutir as problemáticas que a docência apresenta no contexto contemporâneo. Soto Lagos et all (2016) fazem um debate situando as políticas neoliberais que sustentam a gestão pública educacional no Chile. Embora os autores enfoquem sua análise na educação básica, trazem reflexões importantes e pertinentes ao âmbito da educação superior, já que à lógica imposta é a mesma forjada nas instituições universitárias.

Cada vez mais há a redução do papel do Estado na educação e uma forte descentralização com aumento da participação de empresas privadas na prestação de serviços públicos. Surgem os princípios da concorrência como um estímulo para a iniciativa privada e instalação de sistemas de medição de desempenho de acordo com padrões e resultados.

Os autores ressaltam que tal lógica impacta diretamente no exercício da docência uma vez a identidade do professor reconfigurada a partir da racionalidade técnico-instrumental, propõem um perfil docente, responsável pelos resultados educacionais e empreendedores de sua própria carreira profissional.

Nos estudos realizados pelos referidos autores, foram identificadas ainda duas categorias principais que constituem um grande discurso oficial do Chile sobre os novos protótipos de profissionais da educação: *professor efetivo* e *professor afetivo*. Essas duas construções consideram a eficiência e eficácia em seu trabalho e, ao mesmo tempo, considerar as emoções "Inerente" ao seu trabalho e ao papel social docente.

Ao discutir a concepção de *professor efetivo* são evidenciados, no referido estudo, a presença dos princípios do empreendedorismo e a da competição a partir de conceitos como eficácia e eficiência na profissão docente. Em sintonia com isso, incentivos e realizações, são colocados como elementos centrais na carreira do professor, sobretudo na dimensão individual. Não é suficiente ser um bom professor ou um professor eficaz, o que é destacado pelos discursos oficiais sobre educação é a possibilidade de ser melhor do que outro. Não são os bons professores que devem entrar no sistema educacional, são os melhores.

Do acima exposto, a competição está localizada em um lugar central da construção da educação e do professor. Para compensar esses aspectos aparece a categoria do professor "afetivo" que recebe nos discursos oficiais significativa relevância social. Professores são designados como os forjadores da nação, contribuindo para a formação de crianças e jovens do país. Essas estratégias retóricas, segundo Soto Lagos et al (2016) constroem um contexto onde a profissão docente torna-se visível em situações de crise e onde se propõe ocupar um lugar individual dentro de um objetivo em nível de país. Através do uso de emoções, são criados contextos que convidam a abraçar adversidade e naturalizar condições negativas de trabalho docente.

Os autores destacam ainda que as emoções usadas no discurso sobre o trabalho docente trazem de modo subliminar situações limitantes para o exercício da docência. Ao focar os elementos da ação do professor em suas emoções busca-se pormenorizar as situações desconfortáveis, injustas e até mesmo desagradáveis aos quais os profissionais da educação são submetidos. Esses discursos buscam mover o professor da frustração para a alegria, do desânimo para a motivação e do esforço coletivo ao esforço individual. Há uma intenção implícita de que os professores se adaptem e desempenhem suas funções em um contexto adverso, recebendo assim compensações emocionais ou simbólicas como gratidão ou recompensa à sua função social.

Nos estudos internacionais sobre docência, um dos temas de destaque em vários estudos é a relação entre ensino e pesquisa na universidade. Gómez (2015) discute tais relações, situando que o ensino e a pesquisa são elementos centrais na diferenciação entre a universidade e outras instituições de ensino superior. O autor ressalta que se a universidade tem que desenvolver pesquisas que busquem um avanço do conhecimento, seu corpo docente deve ser um agente de pesquisa e assumir um trabalho pesquisador complementar à sua outra tarefa fundamental: ensinar. Com efeito, o autor destaca que a universidade sem ensino não seria uma universidade em si, mas um instituto de pesquisa, bem como não se poderia falar adequadamente de uma universidade sem pesquisa, pois assim seria um centro de ensino.

Nesta perspectiva, Gómez (2015) analisou os diferentes modos de relacionamento entre ensino e pesquisa no contexto das universidades da Espanha, com o objetivo final de oferecer algumas linhas de desenvolvimento em torno da conexão entre pesquisa e ensino na universidade. O autor apresenta um levantamento dos estudos que discutem essa relação agrupando-os em três categorias, estudos que concebem: 1) ensino e pesquisa como atividades independentes; 2) ensino e pesquisa como atividades incompatíveis, e 3) ensino e pesquisa como atividades complementares

Para os estudos que discutem ensino e pesquisa como independentes, não há, necessariamente, relação negativa ou positiva entre ensino e pesquisa. Por outro lado, os estudos que apontam ensino e pesquisa como atividades incompatíveis, apresentam em três causas principais: (1) tempo, (2) dedicação e comprometimento e (3) características de personalidade e incentivos. Tais estudos, argumentam que “a eficiência do ensino e da pesquisa é incompatível em princípio e de facto pois,

de hecho, porque una docencia cuidadosa obliga a dedicar tanto tiempo a los alumnos que se hace imposible disponer de la paz que la investigación necesita» (Ibáñez-Martín, 1990, 243). En efecto, hay trabajos clásicos que argumentan que entre ellas se da un conflicto de actividades (Martin y Berri, 1969; Sample, 1972). Autores como Blackburn (1974) han sugerido que el rendimiento insatisfactorio en la enseñanza podría ser el resultado de que el profesorado descuide su responsabilidad docente con la finalidad de dedicarse a la investigación y a su difusión en publicaciones (Gómez, 2015, p. 208)

Sob tal perspectiva, a incompatibilidade repousaria no fato do ensino requerer dedicação, cuidados e tempo para sua realização, o que se tornaria impossível conciliar com “a paz que a pesquisa precisa”<sup>14</sup>. Gómez (2015) ressalta ainda que existem trabalhos clássicos que argumentam a existência de um conflito entre tais atividades (Martin e Berri, 1969, Sample, 1972), assim como

---

<sup>14</sup>(Ibáñez-Martín,1990, 243)

autores<sup>15</sup> que sugerem que o desempenho insatisfatório no ensino poderia ser o resultado de professores negligenciando sua responsabilidade de ensino com o objetivo de se dedicar à pesquisa e sua divulgação em publicações.

Por outro lado, os estudos que apontam a possibilidade de um relacionamento positivo entre ensino e pesquisa, evidenciam que essa relação é de complementaridade ou simbiose, pois a melhoria do ensino é a causa do progresso da pesquisa e vice-versa. Gómez nomeia como o *nexo entre pesquisa e ensino* e defende que essa relação deve ser vista como um ligação bidirecional, citando vários estudos (Centra,1983; Galbraith e Merrill, 2012; Tesouro et all, 2014 ) apontando que:

- A pesquisa e ensino agregam significado ao conhecimento ensinado e suas relações com a aprendizagem dos alunos, demandando uma reelaboração completa do conhecimento do professor para designar uma mudança na compreensão enquanto objeto de ensino e aprendizagem.
- A pesquisa poderia influenciar o ensino entusiasmando-o, pois, os alunos seriam capazes de ver o conhecimento como algo em constante crescimento; A participação na pesquisa poderia ajudar a manter o interesse do professor sobre o assunto, que também ensina; o ensino poderia abordar a pesquisa, estimulando discussões com estudantes que levam a caminhos produtivos de investigação.

O contexto atual requer a superação da evidente tensão entre responsabilidade ser mais produtivo na pesquisa através de publicações e, ao mesmo tempo, ser mais eficaz no ensino através da medição do desempenho de alunos, o que levou a uma separação crescente entre a produção de conhecimento (pesquisa) e sua distribuição e comunicação (ensino). Como resultado, uma fratura foi obtida, como se a educação universitária e pesquisa foram duas funções acadêmicas distantes (Gómez, 2015). Não há dúvida de que as políticas de avaliação de professores inexoravelmente levam os professores a observar os critérios de avaliação de maior peso ou ponderar e concentrar sua atividade nesse foco. No entanto, as universidades eles exigem bons professores e bons pesquisadores simultaneamente, e para isso. É necessário que ambas as funções sejam valorizadas de maneira harmônica.

Tesouro (2014) também discute as abordagens que envolvem a relação docência e pesquisa. O autor faz a crítica ao modelo espanhol de universidade na qual há a legitimação do paradoxo entre pesquisa e ensino e o peso prioritário do primeiro. Segundo o autor, embora as posições de trabalho dos acadêmicos nas universidades espanholas sejam definidos de acordo com a

---

<sup>15</sup> Blackburn (1974)

necessidades de ensino, a seleção dos docentes leva em conta principalmente o currículo de investigação. A partir dessa discussão é defendida uma *integração autêntica*, na qual o objetivo é favorecer as circunstâncias em que o ensino e a pesquisa são encontrados e gerar não apenas melhor ensino e melhor pesquisa, mas processos integrados entre ambos.

Tesouro (2014) faz uma investigação com o objetivo de conhecer algumas concepções de professores sobre as ligações entre ensino e pesquisa e as diferenças geradas por algumas variáveis demográficas, tipologia de estudos e características profissionais, relacionando-as também a suas percepções sobre autoeficácia.

Como resultados, de um lado, surgem evidências de que a percepção dos professores sobre a autoeficácia como pesquisadores não está diretamente ligada à abordagem de ensino, reforçando a ideia de que o trabalho de pesquisa e o modo de ensinar são compreendidos pelos docentes como funções independentes e distintas no trabalho acadêmico. E de outro lado, os resultados indicam uma ligação entre determinadas variáveis com as convicções dos professores sobre onexo ensino-pesquisa.

Quanto mais intensa é a autoeficácia como pesquisadora, mais acentuada é a convicção de que a pesquisa orienta o ensino. Portanto, certas convicções sobre onexo ensino-pesquisa são muito diferenciadas e envolvem muitas variáveis.

Por fim, os resultados do estudo mostram que a relação entre pesquisa e ensino traz benefícios imediatos na profundidade da aprendizagem dos alunos e nas possibilidades de gerar comunidades acadêmicas de prática

O estudo indica que no que diz respeito a identidade profissional e o equilíbrio entre as diferentes funções do professor, os universitários são influenciados pela personalidade e convicções, desejos ou motivações, o domínio do campo do conhecimento e pelos resultados obtidos. Todos esses elementos estão em um contexto no qual o professor age.

Na mesma linha os estudos de Toni; Maphosa e Wadesango (2014) defendem que uma compreensão mais ampla deve ser feita sobre a relação entre pesquisa e ensino, afirmando a indissociabilidade entre ambos e a não existência de superioridade de um sobre o outro. Para os autores, a relação entre ambos é simbiótica, de complementaridade pois as duas atividades: ensino e pesquisa informam e aprimoram umas às outras.

Os pesquisadores defendem a integração efetiva do ensino e da pesquisa de forma a aumentar a produtividade em ambos os aspectos e sugerem formas de promover onexo ensino-pesquisa na universidade.

Os pesquisadores defendem a integração efetiva do ensino e da pesquisa de forma a aumentar a produtividade em ambos os aspectos e sugerem formas de promover onexo ensino-pesquisa na universidade.

Os estudos de Zhao e Zhu (2015) também discutem ensino e pesquisa na universidade, os autores discutem que para as universidades, o ensino é o pré-requisito e a base da pesquisa, promovendo a melhoria crescente do nível de pesquisa científica. Já a pesquisa científica promove o aprofundamento do conteúdo de ensino. A integração efetiva do ensino e da pesquisa dão um novo significado ao ensino universitário moderno.

Os autores defendem que o papel do professor nas universidades modernas não é apenas ensinar, nem apenas pesquisar. Combinar ensino e pesquisa é uma parte do dever do professor universitário, pois a instituição universidade tem seu próprio caráter especial quando comparada com o ensino geral. É nela que há o processo de exploração científica, e onde professores e alunos são combinados em uma comunidade acadêmica. Os professores orientam os alunos a realizar atividades de pesquisa para alcançar "unidade de ensino e pesquisa".

O sentido de combinar ensino e pesquisa científica a pesquisa é incorporada no fato de que as atividades de pesquisa científica são necessárias para oferecer novas ideias e inspiração à estrutura do conhecimento, com o qual o ensino se preocupa e, em seguida, oferece orientações para graduados e pós-graduados com conhecimento mais extenso e atualizado. Nesse sentido, a combinação de ensino e pesquisa faz parte da responsabilidade do professor universitário.

Reyero (2014) discute os fundamentos do ensino da excelência na Universidade, a partir de uma análise teórica filosófica que discute o impacto da atual sociedade tecnológica e os modelos técnicos e relacionais da atividade de professores universitários. O autor estabelece uma relação entre os dois modelos, defendendo que eles não são incompatíveis. A análise realizada no estudo leva às seguintes conclusões: a medida da qualidade do ensino universitário dados suficientes para a avaliação da qualidade do ensino, portanto essas pesquisas não podem ser a única maneira de avaliar os professores.

Por sua natureza, a docência universitária não é apenas uma questão de variáveis técnicas, já que envolve aspectos relacionais, pois é uma atividade complexa que permite múltiplas formas de ser, sobretudo no contexto contemporâneo de avanços tecnológicos e na forma de conceber o acesso a informação e ao conhecimento. Independentemente das ideias e concepções que estão na mente dos professores universitários, o contexto contemporâneo exige um repensar do papel do professor. Portanto, a docência é uma das profissões que deveriam ter resultado fortemente afetado pela expansão das tecnologias da informação e comunicação.

O autor destaca ainda que o aparente triunfo do paradigma tecnológico do ensino combinado com a necessidade legítima de controlar o dinheiro gasto na educação em geral e no ensino superior em particular, proliferou os sistemas para medir o trabalho do professor, englobando-os dentro das chamadas políticas de qualidade.

A necessidade de medir o valor do trabalho dos professores universitários é inescapável porque a sociedade investe muitos recursos no ensino superior e, especialmente, na esfera pública. No entanto, também é verdade que o mundo atual está sujeito a uma espécie de neurose pelas estatísticas, e que essa lógica em muitas situações tem sido transposta para os mecanismos de avaliação do trabalho do professor, porém nem tudo pode ser medido com os instrumentos quantitativos.

A pesquisa de Badia e Gómez (2014) investigou o conjunto de condições do contexto instrucional que os professores levam em consideração na concepção de ensino universitário. Os dados foram coletados de uma amostra de cento e cinquenta e um professores de várias universidades e países, através de um questionário online desenvolvido especificamente para a pesquisa. A partir de análises estatísticas fatorial e comparação de médias, os resultados do estudo demonstraram a existência de seis condições instrucionais relevantes para o ensino na universidade a partir de informações sobre: 1) o professor, 2) o conteúdo; 3) conhecimento e comportamento dos estudantes; 4) perfil dos estudantes e da turma; 5) recursos educativos disponíveis e 6) dimensão pedagógica da universidade, o quadro a seguir sistematiza tais categorias, explicitando os aspectos associados a cada uma delas.

Quadro 4: condições de contexto para o ensino universitário

Condiciones del contexto instruccional	Aspectos instruccionales
Información sobre el profesor	Ítem 1: Dominio de la materia
	Ítem 2: Gusto por la materia
	Ítem 3: Experiencia en la docencia de la materia
Información sobre el contenido/ la materia	Ítem 4: Nivel de estudios
	Ítem 5: Objetivos de aprendizaje
	Ítem 6: Contenidos
Información sobre los conocimientos y la conducta de los estudiantes	Ítem 7: Conocimientos previos
	Ítem 8: Nivel de participación
	Ítem 9: Actitud hacia la temática
Información personal sobre los estudiantes y el grupo-clase	Ítem 10: Edad
	Ítem 11: Género
	Ítem 12: Número de alumnos
Información sobre los recursos educativos disponibles	Ítem 13: Recursos físicos en el aula
	Ítem 14: Recursos de contenidos
	Ítem 15: Recursos TIC

Condiciones del contexto instruccional	Aspectos instruccionales
Información sobre la universidad en su dimensión pedagógica	Ítem 16: Trabajo colaborativo en grupo de profesores
	Ítem 17: Directrices pedagógicas de la institución
	Ítem 18: Grado de innovación educativa aceptado por la institución

Fonte: Badiá, Gómez(2014, p.177-178)

O estudo revelou que os dois aspectos que são mais levados em conta pelos professores são a autopercepção do domínio e o gosto pelo assunto/conteúdo. Outro aspecto fortemente indicado refere-se ao tipo de conteúdo matéria (conceitual, processual ou baseada em valores, seja teórica ou aplicado e profissionalizante).

O estudo realizado por Ventura (2016) parte do pressuposto de que “o ensino não é um objeto cuja natureza é fixa e imutável”, a autora faz um resgate das ideias de Bennet (1976) sobre os estilos de aprendizagem e demais modelos teóricos e apresenta uma síntese sobre as abordagens estilísticas predominantes atualmente na Formação de Professores Universitários.

A autora destaca que no âmbito acadêmico é relevante não apenas identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes, mas os estilos de aprendizagem dos professores, uma vez que

para a autora essas preferências parecem ser um elemento regulador das práticas de ensino do professor. Ventura (2016) apresenta ainda uma síntese das abordagens estilísticas predominantes atualmente na formação do corpo docente universitário: adaptativa e relacional, sendo a primeira centrada no professor e a segunda no estudante.

Para a autora as duas abordagens polarizam a compreensão sobre o ensino e aprendizagem e desconsideram aspectos importantes tais como: características pessoais, preocupações, concepções sobre o ensino e a aprendizagem, e aspectos relativos as satisfações e processos autoregulatórios dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o estudo defende um estilo ideográfico na formação de professores enfatizando que o estilo é, em primeiro lugar, um modo de agir multidimensional, como destaca a autora:

una manera particular que despliega el profesor para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, articula varios elementos: un particular recorte del contenido, un modo particular de vincularse con los alumnos, una propuesta metodológica. El estilo constituye una manera de entrar en relación y de llevar a cabo la enseñanza. A su vez el estilo no es solo un modo de obrar sino también un modo de percibir, concebir y valorar la enseñanza. Los rasgos que definen el actuar son expresivos de un modo de ser docente. Por otro lado, la idea de configuración remite a una cuestión de “combinación”, al particular modo en que se “compone la obra”, para producir una forma singular e inédita (VENTURA, 2016, p.432).

Trata-se de uma maneira particular na qual o professor desenvolve os processos de construção do conhecimento, a partir da articulação de vários elementos: o conteúdo, uma forma particular de ligação com os alunos, a proposta metodológica. O estilo é uma maneira de entrar em relacionamento e realizar o ensino. Ao mesmo tempo, o estilo não é apenas um caminho, um modo de agir, mas também uma maneira de perceber, conceber e valorizar o ensino. São traços expressivos e singulares de ser professor.

Ao nosso olhar, tal perspectiva evidencia a relação entre os sentidos que são atribuídos à docência pelo professor, suas percepções e modos de se relacionar e conceber o conhecimento enquanto aspectos constitutivos da sua identidade docente.

Os estudos de Abramov; Gruzde; Terentev (2016) discutem as mudanças de papéis dentro da profissão acadêmica na Rússia decorrentes da educação e reforma da ciência. Os resultados revelam tensões de papel e distribuição desigual do trabalho docente na Rússia. O estudo identificou diferentes categorias de profissionais acadêmicos (pesquisadores de professores, professores, pesquisadores, “soldados universais” e especialistas). Para os autores, os dados refletem a divisão existente do trabalho: alguns se envolvem mais no ensino, alguns na pesquisa, alguns no trabalho administrativo, e outros são frequentemente convidados como intelectuais

públicos pelos meios de comunicação de massa. O estudo demonstra que o processo de trabalho universitário é caracterizado por crescente ambiguidade causada por tarefas atribuídas inesperadamente, são muitas vezes burocráticos por natureza e desviam o esforço e a atenção da atividade principal, além da excessiva carga de trabalho. De acordo com os participantes da pesquisa, tais padrões de trabalho causam estresse e alienação da atividade profissional, que já não é mais percebida na sua especificidade de trabalho docente, mas como uma mesa comum trabalho.

Acerca dos usos das tecnologias nas atividades docentes universitárias Marcelo (2015) realizou um estudo com o objetivo de analisar o nível de utilização de tecnologia por professores universitários. A pesquisa investigou os tipos de atividades de aprendizagem nos quais os professores universitários utilizam as tecnologias, bem como a frequência e o nível de uso de tecnologias digitais nos projetos de aprendizado. O estudo investigou 941 professores de 10 universidades da Andaluzia. Os resultados revelaram pouca integração das TIC nos processos de ensino-aprendizagem, e que estas quando ocorrem são, essencialmente, as atividades de aprendizagem centradas no professor.

Dos docentes que usam como muita frequência a tecnologia em suas aulas, estão apenas 16,7%, o restante se distribui entre os usam pouco ou raramente. Ao analisar os tipos de atividades em que as tecnologias se fazem presentes, o autor destaca que há uma relação direta entre a abordagem e o uso das tecnologias, já que os professores utilizam de acordo com o tipo de aula que realizam. Assim, o resultado reforça a ideia de que a mudança nos professores não ocorre apenas colocando professores em contato com tecnologias. Ou o que é o mesmo, as tecnologias sozinhas não alteram ambientes de aprendizagem.

Os professores que conseguiram integrar tecnologias (16,7%) como suporte para o desenvolvimento de uma ampla variedade de atividades de aprendizado dos alunos evidenciam mudanças nas suas práticas e certamente no seu conhecimento e crenças sobre ensinar e aprender na universidade contemporânea (MARCELO, 2015).

O estudo de De La Hoz et all (2015) investigaram o uso das redes sociais com finalidade educativa por professores e estudantes em uma universidade em Cartagena. Os resultados apontaram que o facebook é a rede mais utilizada nos processos pedagógicos, seguida do Google+, possuindo ambas um nível de uso aceitável pela comunidade acadêmica, mas que pode ser aumentado através da criação de uma política institucional no manuseio e aplicação de novas tecnologias de informação e comunicação em geral. O estudo evidencia que a experiência de redes sociais para fins acadêmicos dos alunos da instituição pesquisada começou a partir de iniciativas individuais de alguns professores e que não há um projeto

institucional de formação de professores e alunos sobre esse uso. São apontadas deficiências no uso adequado das redes sociais relacionadas à falta de estratégias institucionais em torno da implementação de uso das redes na universidade. Os autores ressaltam que até agora existem poucas reflexões sobre como relacionar o uso de redes com os objetivos da Universidade nas áreas de ensino, pesquisa, administração e como usar as redes sociais para aumentar o capital relacional, inteligência e identidade.

O estudo de Herrera-seda (2016) investigou as concepções dos professores sobre a educação inclusiva nas universidades chilenas. Os resultados apontaram o vínculo entre o pensamento docente e as ações desenvolvidas em sala de aula. No que se refere às concepções de inclusão, houve forte presença do princípio ético da responsabilidade do professor com a aprendizagem do aluno. As visões dos professores se situam tanto no sentido de um polo de baixa responsabilidade quanto para um polo de alta responsabilidade, sem predomínio de nenhuma delas. Em relação às práticas desenvolvidas, o estudo evidenciou que os professores indicam empregar frequentemente estratégias de ensino que promovem a inclusão educacional, especialmente no que diz respeito ao ensino que propicia aprendizado significativo e apoio aos estudantes para o atendimento de sua diversidade.

Outro tema que aparece nas revisões internacionais é a ética profissional na docência universitária. O estudo realizado por Kafi (2018) investigou os aspectos éticos no contexto das universidades da Austrália, investigando os fundamentos éticos de professores universitários. Como resultados, o estudo revelou que a visão sobre a ética profissional na universidade é muito limitada, focando-se basicamente em dois componentes: compromisso com a organização e compromisso com a sociedade.

Segundo o autor, isto evidencia que a noção de ética profissional ainda não foi apropriada como um conceito socioeducativo. Outro elemento apontado pelo estudo diz respeito a relação entre a ética e a experiência docente. Os resultados apontaram que não há garantia de afirmar que um professor altamente experiente é necessariamente um profissional ético. Para o autor, isso significa que a ética pode não ser considerada pelos participantes do estudo como uma questão importante no ensino universitário.

Sobre a formação de professores para a educação básica, o estudo realizado por Petersen (2017) explora as descrições dos professores em início de carreira, a partir da concepção de *estágio liminal*, baseado nas ideias do antropólogo Turner (1969), baseando-se nos primeiros trabalhos de Van Gennep (1960), em seu trabalho sobre ritos de passagem. O estudo considera a transição entre ser um professor aluno e entrar no mundo profissional da sala de aula como momento marcante na formação do professor. Esse período é caracterizado pela instabilidade e

incerteza com uma diversidade de fatores que afetam os novos professores. A partir de um estudo qualitativo, o estudo evidenciou que os novos professores pareciam ser irrealistas e/ ou despreparados em suas expectativas sobre a docência. Os resultados apontaram haver um esforço por parte dos docentes para construção da prática de sala de aula, que ao se frustrarem em suas expectativas culpavam a inadequação de seus programas de formação de professores. Das respostas dos participantes do estudo, a maioria sentiu que não foi adequadamente preparada pela universidade e, atribui a formação à dificuldade de transição para a escola, o estudo apontou como principais lutas dos novos professores a conexão entre o curso universitário e a situação escolar.

Foram ainda mencionados nos resultados a falta de apoio de professores *seniores* como fatores compostos para as dificuldades que os novos professores enfrentavam. O estudo aponta que tais questões podem ter sérias consequências para as novas carreiras docentes na educação básica na África do Sul, destacando que apesar do interesse e da qualificação diversos professores, saem da profissão, muitas vezes depois de apenas alguns anos, por acharem difícil lidar e se adaptar às demandas e estrutura do ambiente de sala de aula.

A partir da investigação o estudo aponta a necessidade de reflexão sobre os modelos de formação de professores e suas relações com o sistema educacional e políticas públicas.

O estudo de Mahasneh (2018) investigou as relações entre as concepções de ensino e aprendizagem e as crenças epistemológicas de professores em formação, no ensino superior da Jordânia. Os resultados mostraram que a dimensão da concepção construtiva aparece fortemente, seguida da concepção tradicional. Apareceram também diferenças significativas nas concepções de ensino e de aprendizagem baseadas no gênero dos professores. Para a concepção construtiva, a média das pontuações das alunas do sexo feminino foi maior que a dos escolares do sexo masculino, demonstrando diferenças estatisticamente significativas entre professores-alunos do sexo masculino e feminino no que diz respeito às dimensões da concepção construtiva do ensino de aprendizagem.

Os achados demonstrados pelo referido estudo indicam a existência uma relação que liga as três dimensões das crenças epistemológicas: esforço de aprendizagem, conhecimento especializado e certeza do conhecimento, ressaltando que essas dimensões influenciam nas concepções de ensino e de aprendizagem, evidenciando que os alunos que avaliam seus esforços e conhecimentos pessoais positivamente e são menos dependentes do professor, possuem concepções construtivistas de ensino e aprendizagem, enquanto que os estudantes que acreditam na certeza do conhecimento e dependem da experiência do professor tendem a manter concepções mais tradicionais de ensino e aprendizagem.

Mathewson Mitchell (2014) discute a prática de ensino propondo uma reflexão sobre a sua evolução ao longo do tempo e a complexidade relacional na qual a atividade docente universitária está inserida. O autor propõe, a partir de sua experiência docente e do uso de abordagens teóricas diversas (Bourdier, 2005; Green, 2008), um modelo baseado num ciclo de engajamento, discussão, reflexão, avaliação, transformação e documentação ao longo do tempo.

O estudo ressalta que ao pensar sobre a prática usando as ferramentas conceituais descritas, o professor passa a entender que a prática requer o desenvolvimento de representações da prática de ensino que podem ser compreendidas como instâncias de ensino. Nessa perspectiva o autor sistematiza um mapeamento para representar sua prática de ensino no contexto universitário, fornecendo um quadro representado na imagem abaixo:

Quadro 5: Relacional para a Investigação da Prática de Ensino

EDUCATIONAL MESSAGE SYSTEMS				
		Curriculum	Pedagogy	Assessment
STAKEHOLDERS	Learners	1.1 What content is being taught? Who are the learner/s?	2.1 How are learners engaging with teaching?	3.1 How are learners demonstrating learning?
	Teachers	1.2 How does the teacher engage with curriculum?	2.2 What processes are used to promote learning? Who are the teacher/s?	3.2 How is the teacher gathering information about teaching and learning?
	Community	1.3 How does the curriculum connect to the community?	2.3 How does pedagogy connect with the community?	3.3 What assessment is being used? How is assessment connected with the community?

Figure 1: Nine -cell relational framework for the investigation of teaching practice

Fonte: Mathewson Mitchell (2014, p.33)

O quadro proposto pelo referido autor apresenta a relação entre questões que envolvem os participantes no processo de ensino e aprendizagem (estudantes, professores e comunidades) e as dimensões da prática docente (o currículo, a pedagogia e avaliação). São indicadas perguntas que buscam orientar a reflexão sobre as formas de ensinar, os conteúdos e suas articulações e os modos de avaliar a prática docente.

A partir da estruturação do quadro, é fornecida uma sistematização conceitual para a compreensão do ensino, com a apresentação de um modelo que pode servir aos docentes como uma ferramenta para planejar e investigar as suas práticas de ensino.

Outra contribuição interessante acerca da docência diz respeito ao estudo sobre a criatividade nas práticas docentes na universidade, o estudo de Moraes *et al* (2017) discute a criatividade no ensino superior, a partir de uma investigação sobre as percepções de estudantes de dois países (Brasil e Portugal), em dois domínios acadêmicos (Ciências e Tecnologias e Ciências Sociais, Artes e Humanidades). Sobre a presença da criatividade nas práticas docentes universitárias, os achados do estudo evidenciaram efeitos interativos entre as variáveis país e domínio acadêmico para a maioria dos fatores avaliados: incentivo a novas ideias, clima para a expressão de ideias e interesse na aprendizagem dos alunos.

Os estudantes brasileiros de ciência e tecnologia apresentaram uma percepção mais negativa sobre o clima para a expressão de ideias e sobre o incentivo de novas ideias na sala de aula em comparação com os alunos das ciências sociais, artes e humanidades. Já em Portugal, os resultados são contrários e revelam entre os estudantes de Ciência e Tecnologia as percepções mais favoráveis a criatividade.

Para os autores uma possível explicação para os resultados contrastantes entre Brasil e Portugal pode estar relacionada à política e ao ambiente socioeconômico. A reestruturação econômica e política e os consequentes novos processos de gestão da produção em Portugal levaram a mudanças dinâmicas na natureza e nos níveis de qualificação do mercado de trabalho. A crise econômica portuguesa pode ter estimulado, especialmente entre os estudantes de ciências, níveis mais elevados de competitividade, busca de inovação e um diferencial que os coloca em vantagem no mercado de trabalho. Desse modo, tais elementos poderiam favorecer a identificação das práticas criativas vivenciadas pelos estudantes.

Além disso, embora o Brasil e Portugal pareçam compartilhar alguns valores e tradições similares, como conformidade, adaptação às regras sociais e aceitação de hierarquias sociais, também existem diferenças culturais que podem influenciar as percepções sobre a criatividade. A literatura sobre o tema já chamou a atenção para a influência de fatores culturais no desenvolvimento do potencial criativo e, portanto, não se pode falar de uma criatividade a-histórica, antissocial e atemporal. Os achados do referido estudo podem oferecer aos professores universitários reflexões sobre suas práticas em sala de aula, considerando o ambiente educacional brasileiro e português, evidenciando como a criatividade é dependente do contexto, mesmo em países que mostram diferenças culturais, mas também semelhanças - como é o caso de Portugal / Brasil.

**ANEXO B****TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em responder participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) Docência Universitária nas licenciaturas presenciais e a distância, desenvolvida(o) por Valéria do Carmo de Oliveira. Fui informado(a),

ainda, de que a pesquisa é [coordenada / orientada] pela Profa. Dra. Maria de Fatima Leite Cruz. Afirmo que aceitei participar com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) que os objetivos são estritamente acadêmicos do estudo. Minha colaboração se fará de forma anônima, os dados coletados pela pesquisadora são apenas para contato para a segunda etapa da pesquisa. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo, quaisquer sanções ou constrangimentos.

Recife, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Assinatura do Participante

Nome completo do participante: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Pesquisador

## ANEXO C

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PROFESSOR PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE

CURSO DE GRADUAÇÃO:
POS GRADUAÇÃO ( ) PÓS DOUTORADO ( ) DOUTORADO ( ) MESTRADO ( ) ESPECIALIZAÇÃO
ÁREA DA PÓS GRADUAÇÃO:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA SUPERIOR	
LECIONA NO CURSO:	INSTITUIÇÃO ( ) PÚBLICA ( ) PRIVADA
TEMPO GERAL DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA	
E-MAIL	
FONE:	

### QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Escreva rapidamente as 5 primeiras palavras (somente as palavras) que vem a sua mente para completar as expressões a seguir:

**Docência Universitária é...**

\_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )

**Docência Universitária na Educação a Distância é...**

\_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )

**Docência Universitária e tecnologias é ...**

\_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )  
 \_\_\_\_\_ ( )

Enumere as palavras de 1 a 5 de acordo com a importância que você atribui, sendo 1 para a mais importante, 2 para a seguinte, e assim por diante.

Agora escreva a justificativa para a palavra que você apontou com mais importante em cada expressão

**Docência Universitária é...** \_\_\_\_\_

**Justificativa:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Docência Universitária na Educação a distância é...** \_\_\_\_\_

**Justificativa:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Docência Universitária e tecnologias é...** \_\_\_\_\_

**Justificativa:**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**ANEXO D****QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ESTUDANTE  
PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE**

CURSO DE GRADUAÇÃO:
Período do curso em que se encontra:
Instituição ( ) pública ( ) privada

E-MAIL
FONE:

### QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Escreva rapidamente as 5 primeiras palavras (somente as palavras) que vem a sua mente para completar as expressões a seguir:

<p><b>Docência Universitária é...</b></p> <p>_____ ( )</p>
<p><b>Docência Universitária na Educação a Distância é...</b></p> <p>_____ ( )</p>
<p><b>Docência Universitária e tecnologias é ...</b></p> <p>_____ ( )</p>
<p>Enumere as palavras de 1 a 5 de acordo com a importância que você atribui, sendo 1 para a mais importante, 2 para a seguinte, e assim por diante.</p> <p>Agora escreva a justificativa para a palavra que você apontou com mais importante em cada expressão</p>
<p><b>Docência Universitária é... _____</b></p> <p><b>Justificativa:</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Docência Universitária na Educação a distância é... _____</b></p> <p><b>Justificativa:</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Docência Universitária e tecnologias é... _____</b></p> <p><b>Justificativa:</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

