



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO**

**FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DO**  
**CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2019**

MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO

FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DO CURSO  
DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Antonio Germano Magalhães Junior.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pacheco, Mayara Alves Loiola.

Formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de medicina veterinária da Uece [recurso eletrônico] / Mayara Alves Loiola Pacheco. - 2019.

1 CD-ROM: 11.; 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 173 folhas, acondicionado em caixa de DVD slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior.

1. Formação docente. 2. Saberes docentes. 3. Práticas de ensino. 4. Professores bacharéis. I. Título.


MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO


FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DO CURSO  
DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE

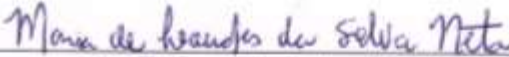
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Aprovado em 3 de dezembro de 2019

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
Profa. Dra. Marluce Torquato de Lima Gonçalves  
Universidade Estadual do Ceará – CECITEC/UECE

  
Profa. Dra. Maria de Lourdes da Silva Neta  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

A todos que acreditam na educação pública como o caminho para sanar as desigualdades sociais que assolam nosso país.

## AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo a Deus por ser meu guia e sustento, por me conceder sabedoria e competência para realizar os sonhos que Ele sonhou para mim.

Ao meu marido Ageu por me incentivar a crescer profissionalmente e por cuidar de mim e de nossa filha com tanto amor.

À minha filha Márian, luz dos meus dias, por ser minha maior alegria e fonte de energia nos momentos difíceis.

À minha mãe Luiza Reijane e à minha vó Antônia Pereira, por serem exemplos de mulheres guerreiras e por sempre terem se preocupado com minha educação moral e intelectual. Agradeço igualmente ao meu pai Chessmann, por todo zelo e amor com que cuidou de mim, e ao meu irmão Dário por se alegrar com minhas conquistas.

A todos que fazem parte da Universidade Estadual do Ceará, em especial à coordenação e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, representado pelo Prof. Dr. João Batista, pelo compromisso e ética na formação de seus alunos.

À paciência, sabedoria e incentivo do meu orientador, Prof. Dr. Germano Magalhães Jr, que foram essenciais para a minha formação como pesquisadora e como pessoa. Vou levar seus ensinamentos para a vida.

Agradeço de forma especial à coordenação e aos professores do curso de Medicina Veterinária da UECE, representado pelo Prof. Coord. Isaac Neto Góes da Silva, por toda disponibilidade em participar desta pesquisa, e pelo modo gentil e afetuoso com que me receberam.

Aos meus amigos e colegas da turma de 2018.1 pelos risos e momentos de alegria que passamos juntos, pois foram muito importantes no meu processo de formação como pesquisadora.

Aos meus colegas do Grupo Filhos de Clio por todo companheirismo e apoio durante os dois anos de pesquisa, em especial a Profa. M<sup>a</sup> de Lourdes, o Prof. Ridson, a Profa. Sarah, a Profa. Rachel, a Profa. Renata, a Profa. Alessandra, a Profa. Terla, o Prof. Marcus James, a Profa. Francisca, a Profa. Alana e a todos os bolsistas. Muito obrigada pelos conhecimentos que construímos juntos, que nossa amizade possa se perpetuar pela vida.

À amizade da Profa Marluce Torquato. Obrigada por acreditar na minha capacidade de vencer, obrigada por acreditar em mim.

À gestão do Cei Ana Cavalcante Assunção representado pela Diretora Kléia Falcão por todo apoio, amizade e incentivo durante esses dois anos de mestrado. Minha gratidão a todos que fazem parte dessa família e que muito me ajudaram a concretizar esse sonho.

Agradeço ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva por ter lutado contra a elite para que os filhos dos trabalhadores ocupassem o seu lugar de direito dentro das universidades. Muito obrigada presidente Lula, seu legado não será esquecido.

“Há momentos de felicidade concedidos aos homens para que possam continuar em paz sua existência. Assim ocorre com o amor correspondido, com o nascimento de um filho, com a publicação de um livro, ou com uma descoberta gloriosa, e, nesses instantes, temos a ilusão de que ninguém pode ter um sentimento de alegria maior que o nosso.”

(Maria Montessori)

## RESUMO

Este estudo situa-se na área de Formação de Professores e integra o núcleo de História e Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Esta pesquisa tem como objetivo identificar, assumindo uma postura cartográfica durante a investigação, as trajetórias formativas, a aquisição dos saberes docentes e a constituição das práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de Medicina Veterinária da UECE. Embora esta pesquisa se relacione a um contexto particular de formação de professores na instituição mencionada, suas preocupações e reflexões teóricas e práticas vão além deste espaço institucional e podem servir de guia para diferentes instituições e cursos de bacharelado que visem aprimorar a formação de seus professores, contribuindo para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O questionamento central que motivou essa investigação visa compreender como médicos veterinários se constituíram professores. É importante lembrar que os profissionais bacharéis não tiveram uma formação voltada para a docência, porém seguiram pelo campo da academia e se tornaram professores. A pesquisa se justifica pela indefinição que circunda a formação pedagógica dos professores universitários na atualidade. Configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual foi realizado um estudo de caso (BOGDAN e BIKLEN, 1995; MINAYO, 2001; ESTEBAN, 2010; TRIVINÕS, 1987; MANZINI, 1990, 1991 e LAKATOS e MARCONI, 2001) cujo referencial teórico e metodológico se fundamenta na postura cartográfica (PASSOS, KASTRUP e ESCÓCIA, 2015, DELEUZE e GUATTARI, 1995; FONSECA, NASCIMENTO e MARASCHIN, 2012 e SILVA NETA, MAGALHÃES JÚNIOR e MACHADO, 2019). Uma pesquisa sobre a trajetória de formação dos professores pressupõe e possibilita revelar os caminhos trilhados, diálogos e perspectivas acerca dos saberes e das práticas docentes, o que a direcionou prioritariamente aos estudos de Tardif (2002), Tardif e Lessard, (2007) e Gauthier et al. (1998). Ao finalizar esta pesquisa, pôde-se afirmar que as trajetórias para mudanças futuras são diversas, mas algumas já estão em andamento dentro da UECE, como o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente e a Semana Pedagógica. A investigação apontou a necessidade de uma assessoria da Pró-Reitoria de Graduação junto às coordenações e ao NDE com o intuito de direcionar as melhores opções para uma efetiva formação continuada em serviço para os professores do curso de medicina veterinária, utilizando os espaços de vivências já existentes no curso, partindo do pressuposto de que é necessário escutar os

docentes para se obter uma formação coletiva e significativa que ultrapasse o mero treinamento não inovador.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Saberes Docentes. Práticas de Ensino. Professores Bacharéis.

## ABSTRACT

This study is located in the Teacher Training area and integrates the core of History and Educational Evaluation of the Graduate Program in Education (PPGE) of State University of Ceará (UECE). This research aims to identify, assuming a cartographic stance during the investigation, the formative paths, the acquisition of teaching knowledge and constitution of the teaching practices of the bachelor teachers of the Veterinary Medicine course at UECE. Although this research relates to a particular context of teacher training in the institution mentioned, its concerns and theoretical and practical reflections go beyond this institutional space and may serve as a guide for different institutions and bachelor degree courses that aim to improve the education of their teachers, contributing to the quality of teaching and learning process. The central question that motivated this investigation is to understand how veterinarians were made teachers. It is important to remember that bachelor professionals did not have a training focused on teaching, but went through the teaching field and became teachers. The research is justified by the indefiniteness that surrounds the pedagogical training of nowadays university teachers. It is a research with a qualitative approach, in which a case study was carried out (Bogdan and Biklen, 1995; Minayo, 2001; Esteban, 2010; Trivinõs, 1987; Manzini, 1990, 1991 and Lakatos and Marconi, 2001) which the theoretic and methodological reference is based on the cartographic posture (Passos, Kastrup and Escócia, 2015, Deleuze and Guattari, 1995; Fonseca, Nascimento and Maraschin, 2012 and Silva Neta, Magalhães Júnior and Machado, 2019). A research about the trajectory of teacher education presupposes and makes it possible to reveal the path taken, dialogues and perspectives about teaching knowledge and practices, which mainly directed it to Tardif's studies (2002), Tardif and Lessard (2007) and Gauthier. et al. (1998). By finishing this research it can be stated that the paths for future changes are diverse, but some are already in progress within UECE, such as the Teaching Professional Development Plan and the Pedagogical Week. The investigation pointed the need for advice from the Graduation Pró-Rectorate with the coordinations and the NDE is pointed in order to direct the best options for a effective formation continued in service for the teachers from the veterinary medicine course, using the living spaces already existing in the course, assuming that it is necessary to listen to teachers to obtain a meaningful and collective formation that goes beyond mere training not innovative.

**Keywords:** Teacher Training. Teaching knowledge. Teaching Practices. Bachelor teachers.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 –</b>	<b>Objetivos e metodologias utilizadas na pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>Quadro 2 –</b>	<b>Filtros de busca de trabalhos.....</b>	<b>33</b>
<b>Quadro 3 –</b>	<b>Descritores e resultados.....</b>	<b>33</b>
<b>Quadro 4 –</b>	<b>Trabalhos selecionados para leitura dos resumos.....</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 5 –</b>	<b>Saberes dos Professores.....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 6 –</b>	<b>Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que se refere às tecnologias.....</b>	<b>59</b>
<b>Quadro 7 –</b>	<b>Oito tipos de ação na educação.....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 8 –</b>	<b>Alunos Matriculados e Graduados – Capital e Interior.....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 9 –</b>	<b>Matriculados e Graduados na Capital.....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 10 –</b>	<b>Formação inicial dos docentes do curso de M.V.....</b>	<b>88</b>
<b>Quadro 11 –</b>	<b>Formação Continuada em Pós-Graduação de docentes do curso de Medicina Veterinária, titulação máxima por docente.....</b>	<b>90</b>
<b>Quadro 12 –</b>	<b>Formação complementar relacionada à educação/ensino dos professores do curso de M.V.....</b>	<b>91</b>
<b>Quadro 13 –</b>	<b>Resumo da descrição dos sujeitos entrevistados.....</b>	<b>102</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CES	Câmara de Educação Superior
CTP	Célula Técnico-Pedagógica
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCT	Centro de Ciências e Tecnologia
CED	Centro de Educação
CECITEC	Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CH	Centro de Humanidades
UNICATÓLICA	Centro Universitário Católica de Quixadá
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CEPE	Conselho de Ensino pesquisa e Extensão
CD	Conselho Diretor
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSU	Conselho Universitário
DE	Dedicação exclusiva
DI	Departamento de Informática
DEPES	Departamento de Pessoal
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EQ	Estado da Questão
FAEC	Faculdade de Educação de Crateús
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FAVET	Faculdade de Medicina Veterinária
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
FUNECE	Fundação Universidade Estadual do Ceará

IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de diretrizes e bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAS	Magistério Superior
MV	Medicina Veterinária
NEPA	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Avaliação
NDE	Núcleos Docentes Estruturantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDPD	Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE
UFC	Universidade Federal do Ceará
PPGCV	Programa de Pós-Graduação em Ciências Veterinárias
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROPACC	Proposta de Participação-Ação
PROGRAD	Pró-Reitora de Graduação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PROPGPq	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
SATE	Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais
SEPLAG	Secretaria do Planejamento e Gestão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UECE	Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1	ADOTANDO A POSTURA CARTOGRÁFICA COMO PERCURSO INVESTIGATIVO.....	22
1.2	A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	26
1.3	O ESTADO DA QUESTÃO: MAPEANDO ESTUDOS, DELINEANDO CAMINHOS.....	31
<b>2</b>	<b>DEFININDO E RELACIONANDO “FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO”.....</b>	<b>41</b>
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE.....	42
2.2	SABERES DOCENTES.....	52
2.3	PRÁTICAS DE ENSINO.....	58
2.4	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	66
<b>3</b>	<b>A MEDICINA VETERINÁRIA, A FAVET/UECE E SEUS PROFESSORES.....</b>	<b>73</b>
3.1	O SURGIMENTO DA MEDICINA VETERINÁRIA NO MUNDO E NO BRASIL.....	74
3.2	COMPREENDENDO O LOCUS INVESTIGATIVO: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ E O CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA.....	76
3.3	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNS) PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA VETERINÁRIA E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA VETERINÁRIA DA FAVET/UECE.....	80
3.4	CORPO DOCENTE DA FAVET/UECE.....	86
3.5	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (PDPD) DA UECE.....	92
<b>4</b>	<b>TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA: AQUISIÇÃO DE SABERES DOCENTES E CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO.....</b>	<b>98</b>
4.1	ESCOLHAS E CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A COLETA DE DADOS NAS ENTREVISTAS.....	99
4.2	ASSIM FALARAM OS PROFESSORES DO CURSO DE MEDICINA	

	VETERINÁRIA DA UECE.....	101
<b>4.2.1</b>	<b>Perfil profissional dos docentes entrevistados.....</b>	<b>101</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Relembrando as trajetórias de formação.....</b>	<b>103</b>
4.2.2.1	Constituir-se professor: caminhos percorridos até à docência universitária.....	104
4.2.2.2	Formação continuada.....	108
4.2.2.3	Reuniões do colegiado x formação de professor.....	114
<b>4.2.3</b>	<b>Constituindo os saberes docentes.....</b>	<b>116</b>
4.2.3.1	Saberes fundamentais para ser professor.....	117
4.2.3.2	Vivências e aquisição de saberes.....	120
4.2.3.2.1	Aquisição de saberes com outros professores.....	120
4.2.3.2.2	Aquisição de saberes com a gestão do curso.....	123
4.2.3.2.3	Aquisição de saberes com os discentes.....	125
4.2.3.2.4	Aquisição de saberes com cursos e leituras relacionados à docência.....	128
4.2.3.2.5	Aquisição de saberes com a própria experiência em sala de aula.....	130
<b>4.2.4</b>	<b>Consolidando práticas de ensino.....</b>	<b>132</b>
4.2.4.1	Planejamento.....	132
4.2.4.2	Gestão da Sala de Aula.....	137
4.2.4.3	Metodologia.....	141
4.2.4.4	Avaliação.....	144
<b>4.2.5</b>	<b>Desafios da docência.....</b>	<b>148</b>
<b>4.2.6</b>	<b>Convergência e divergência nos achados.....</b>	<b>149</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>164</b>
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR.....	165
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR.....	167
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	168
	APÊNDICE D – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA....	170
	<b>ANEXO.....</b>	<b>173</b>
	ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR 2008.2 DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE.....	174

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo situa-se na área de Formação de Professores e integra o núcleo de História e Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)<sup>1</sup> da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Meu estudo é parte integrante da pesquisa macro coordenada pelo professor Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior intitulada “Docência universitária nos cursos de bacharelado e licenciatura: cartografia da formação, saberes e práticas de ensino dos professores”, que busca analisar a constituição da formação, dos saberes e das práticas de ensino dos professores de ensino superior, objetivando possibilitar a orientação e reorientação dos processos de formação pedagógica destes nos cursos de bacharelado e licenciatura no Brasil, com ênfase na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e no Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica).

Esta dissertação intitulada “Formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária da UECE” tem como objetivo compreender a constituição dos percursos de formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária, especificamente da Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará. O marco temporal da pesquisa foram os docentes que atuaram em algum momento no curso entre os anos de fevereiro/2003 a julho/2019, nesse período esteve vigente a Resolução CNE/CES 1, DE 18 de fevereiro de 2003, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Medicina Veterinária.

Para atingir o objetivo geral, foi necessário seguir três etapas, sendo: (1<sup>a</sup>) realizar uma discussão sobre perspectivas teóricas e pressupostos norteadores da pesquisa; em seguida, (2<sup>a</sup>) caracterizar o locus da pesquisa, no caso a FAVET e seus professores; e por fim, (3<sup>a</sup>) fazer uma investigação sobre a aquisição dos saberes docentes, através das narrativas dos professores sobre suas trajetórias de formação e constituição das práticas de ensino.

Ao iniciar o curso de mestrado no PPGE, após algumas reuniões com o professor que me orientou nessa pesquisa, o projeto inicial passou por algumas mudanças para delinear-se aos estudos desenvolvidos pelo Grupo Filhos de Clio, do qual faço parte nos últimos dois anos. As alterações foram necessárias para se chegar a um objeto de estudo claro e objetivo. Depois

---

<sup>1</sup> O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) é reconhecido pela CAPES como um programa de excelência nacional, tendo alcançado a nota 5. Está constituído de dois cursos acadêmicos na modalidade presencial: mestrado, com duração regular de 24 meses, e doutorado, com duração de 48 meses. Desde o ingresso de sua primeira turma, em 2004, quando existia apenas o curso de mestrado, sua atuação sempre esteve estreitamente vinculada ao desafio da melhoria da educação. Disponível: <<http://www.uece.br/ppge/institucional/conheca-o-ppge/>>. Acesso em: 6 ago. 2019.

de definir que eu pesquisaria as trajetórias de formação, os saberes docentes e as práticas de ensino dos professores de um curso de bacharelado, faltava delimitar de qual curso seria.

O primeiro ponto foi definir em que universidade eu desenvolveria minha pesquisa. Por ter ingressado no PPGE da UECE considerei justo que minha pesquisa deveria contribuir diretamente com a formação de professores dentro dessa instituição de ensino superior (IES). Agora faltava estabelecer um critério para escolher um curso de bacharelado dentro da instituição para desenvolver a pesquisa.

O critério que elenquei foi escolher um curso que tivesse relevância histórica dentro da universidade e no estado do Ceará, por isso a escolha pelo curso de Medicina Veterinária. A história<sup>2</sup> da Faculdade de Veterinária do Ceará (FAVET) tem seu início no Governo de Raul Barbosa (1945-1953), cujo Secretário de Agricultura, Plácido Aderaldo Castelo, fez o projeto inicial demonstrando a necessidade da criação de uma Escola de Veterinária, porém este não teve sua solicitação atendida.

No dia 04 de abril de 1955, reuniram-se na sede da Inspetoria Regional de Defesa Animal de Fortaleza os senhores veterinários Manoel Augusto Brasília, Sylvio Barbosa Cardoso, Magi Averaldo, Ney Cavalcante Lima, Camillo Francesco Cesare Canella, Jaó Pedro Viegas, José Simões Neto e Emmanoel Maia dos Santos Lima, com o objetivo de organizar a fundação da Sociedade Cearense de Medicina Veterinária, que teve como primeiro presidente o médico veterinário Manoel Augusto Brasília. A partir desse momento, vários jornais cobraram do Governo Estadual, por meio de suas matérias, a criação de uma Escola de Veterinária.

Em 1962, Francisco Figueiredo de Paula Pessoa, Secretário de Agricultura e Obras Públicas, encaminhou à Assembleia Legislativa o Projeto de Lei que criou a Faculdade de Veterinária do Ceará, que foi prontamente aprovada pelo poder legislativo. Então, a instituição iniciou o seu funcionamento na Rua Princesa Isabel e realizou o seu primeiro vestibular no período de 14 a 21 de março de 1963. A partir de 1967, a Faculdade de Veterinária do Ceará passou a funcionar na Fazenda experimental do Ministério de Agricultura, no bairro Itaperi.

No Governo do Cel. Cesar Cals de Oliveira Filho, o Conselho Diretor da Fundação Educacional do Ceará implantou a Universidade Estadual do Ceará (UECE), no dia 05 de março de 1975, que teve sua fundação homologada pelo governador no dia 10 de março. A Universidade Estadual do Ceará, inicialmente, estava estruturada em 4 Centros:

---

<sup>2</sup> Histórico do curso de Medicina Veterinária. Disponível: <<http://www.uece.br/favet/index.php/historico>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

Centro de Ciências da Saúde – CCS, Centro de Ciências e Tecnologia – CCT, Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA e Centro de Humanidades – CH. O Centro de Ciências da Saúde era constituído pelos Cursos de Enfermagem e Medicina Veterinária, então no dia 20 de novembro de 1987, o Conselho Universitário da UECE deu origem à Faculdade de Veterinária – FAVET, promovendo assim o desmembramento do CCS.

A escolha por esse curso se justifica também dentro do aspecto histórico pelo fato de a FAVET ser a faculdade mais antiga da UECE e em sua trajetória celebrar muitas conquistas, posso destacar:<sup>3</sup> o prêmio Capes de Tese com o qual, pela sexta vez, o Programa de Pós-Graduação em Ciências Veterinárias (PPGCV) da FAVET foi agraciado, a nota 6, em uma escala de 3 a 7, recebida pela Capes nas duas últimas avaliações realizadas e ainda o sucesso de um projeto que permitiu o nascimento de dois clones ovinos. O programa também se apresenta como um núcleo de formação de recursos humanos, tanto em ensino superior como em pesquisa. Vários de seus egressos são hoje docentes ou pesquisadores em diferentes instituições de ensino superior e de pesquisa no Brasil.

Para esta investigação, é importante tornar esclarecer que a formação, os saberes e as práticas de ensino dos professores fazem parte de uma mistura complexa que permanece em constante transformação e penso que a fronteira entre esses campos é difícil de ser definida. Por esse motivo, para um melhor entendimento, será realizada no decorrer desse escrito uma separação entre os temas formação, saberes e práticas de ensino.

Para melhor compreender a constituição da formação, dos saberes e das práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária, adotarei na realização dessa pesquisa uma modelagem, a qual é denominada de Postura Cartográfica. Esta modelagem busca acompanhar os efeitos que surtem sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento do/no transcorrer da pesquisa (PASSOS, KASTRUP, ESCÓCIA, 2015). Será utilizado um termo oriundo da Geografia, devido ao que representa o ofício do cartógrafo, no qual uma descrição minuciosa dos percursos ajudará a compreender as dimensões da formação docente e suas especificidades.

O mapeamento das trajetórias de formação, da aquisição dos saberes e da constituição das práticas de ensino foi feito objetivando possibilitar a orientação e reorientação dos processos de formação no curso de bacharelado em Medicina Veterinária, especificamente na Universidade Estadual do Ceará. Embora esta pesquisa se relacione a um contexto particular de formação de professores na instituição mencionada, suas preocupações

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.uece.br/ppgcv/institucional/historia-do-ppgcv/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

e reflexões teóricas e práticas vão além desse espaço institucional e podem servir de guia para diferentes instituições e cursos de bacharelado que visem aprimorar a formação de seus professores, contribuindo para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa se justifica pela indefinição que circunda a formação pedagógica dos professores universitários na atualidade.

O interesse em realizar essa pesquisa está associado a aspectos pessoais, acadêmicos, políticos/sociais e pedagógicos. A minha trajetória como estudante na educação básica, como estudante de dois cursos de licenciatura e uma especialização e como professora em exercício na rede pública de ensino me levaram pouco a pouco a escolher o tema da pesquisa. Traçarei uma relação entre meu percurso formativo e as motivações que me levaram a investigar essa temática.

Ingressei como aluna na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no curso de Pedagogia no ano de 2008, em Tauá no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC)<sup>4</sup>, que foi criado no ano de 1994, fruto da política de interiorização da UECE e que está situado na microrregião do Sertão dos Inhamuns, estendendo seu raio de atuação para toda a região. Durante o tempo em que cursei a Licenciatura em Pedagogia, a cada aula aprendendo um pouco mais sobre a profissão docente, a minha certeza em querer trabalhar na área da educação e atuar como professora só aumentava.

Posteriormente ingressei por meio de um novo vestibular no curso de Letras-Português pela Universidade Federal do Ceará/Universidade Aberta do Brasil<sup>5</sup> (UFC/UAB), situado em um polo em Tauá, porém, por motivo de mudança de domicílio, finalizei o curso no polo da cidade de Caucaia. Em seguida, buscando entender como ocorre a formação de um professor por meio de cursos em Educação a Distância, decidi ingressar em uma Especialização nessa área. Ao concluir a especialização, adquiri conhecimentos mais detalhados sobre essa modalidade de ensino, principalmente no que diz respeito às práticas de ensino utilizadas pelos professores em cursos dessa modalidade.

---

<sup>4</sup> Atualmente o CECITEC oferece os cursos de Licenciatura plena em Pedagogia, Licenciatura plena em Química e Licenciatura plena em Ciências Biológicas, sendo que os dois últimos iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2003. Disponível em: <[http://www.uece.br/cecitec/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43521&Itemid=1173](http://www.uece.br/cecitec/index.php?option=com_content&view=article&id=43521&Itemid=1173)>. Acesso em: 06 ago. 2019.

<sup>5</sup> O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação, além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

Depois de graduada em duas licenciaturas e com o término da especialização, decidi fazer a seleção para cursar o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com área de concentração em Formação de Professores. Concorri a uma vaga para a linha de pesquisa “Formação e Política Educacional”, na qual obtive êxito em todas as etapas e fui aprovada. Essa oportunidade de dar continuidade aos meus estudos apresentou-se como uma forma de tornar real minha formação como pesquisadora e de pesquisar especificamente sobre formação de professores.

Buscando perceber no que a minha pesquisa agregaria no campo acadêmico, decidi fazer um levantamento por pesquisas na área de formação de professores que tivessem relação direta com meu objeto de estudo. Nessa busca ficou nítido a escassez de trabalhos que abordassem a aquisição de saberes e a constituição das práticas de ensino como elementos da formação dos docentes bacharéis.<sup>6</sup>

Em uma perspectiva político/social, considerando os debates, no contexto nacional, em relação à necessidade de melhorar a formação de professores, pautada em políticas públicas que priorizem a qualidade e democratização da educação, esta pesquisa possui importância estratégica na melhoria dos cursos de bacharelado, pois acredito que a formação pedagógica do docente universitário, bem como sua profissionalização, pode aprimorar seu trabalho no magistério. Isso se relaciona à constituição da identidade do professor se tomarmos como princípio que “[...] a construção da identidade com base na profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.105).

Tomando por base uma perspectiva pedagógica, os resultados dessa investigação poderão servir de reflexão para instituições de ensino superior com cursos de bacharelado que almejem oferecer subsídios para o aprimoramento da formação pedagógica de seus docentes, potencializando a qualidade das práticas de ensino dos professores e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos, estabelecendo relações entre os conteúdos referentes ao curso e às especificidades relativas à área pedagógica.

Buscarei, em minha pesquisa, examinar como os docentes que não tiveram formação em cursos de licenciatura se constituíram professores para desempenhar esse papel no ensino superior, levando em consideração que para exercer a docência é necessário possuir um repertório de conhecimentos específicos. É importante lembrar que os profissionais bacharéis não tiveram uma formação voltada para a docência, mas que enveredam pelo campo

---

<sup>6</sup> Ver apresentação dos resultados encontrados na seção 1.3 da Introdução.

da academia (pós-graduações lato e stricto sensu) e se tornam professores. A relevância dessa pesquisa está em desenvolver um estudo que busque mapear as trajetórias de formação dos professores bacharéis do curso de Medicina Veterinária, compreendendo como ocorre a aquisição de saberes docentes e se constituem as práticas de ensino, com a intenção de melhorar os processos de ensino e aprendizagem dentro dos cursos de bacharelado a partir da formação pedagógica de seus docentes.

Algumas perguntas devem ser feitas para melhor apresentar os desafios e possibilidades que essa investigação proporcionará na busca por analisar a formação, os saberes e as práticas de ensino dos professores bacharéis. Sendo o questionamento central: como médicos veterinários se constituíram professores? Para responder a esse questionamento, outras perguntas surgiram: que trajetórias formativas foram percorridas até o ingresso na docência universitária? Após ingressar como professores na UECE, esses profissionais participaram de alguma formação pedagógica? Se sim, como foram realizadas essas formações e quais as contribuições (se houve) na aquisição dos saberes docentes e nas práticas de ensino? Se não, por que esses professores não tiveram acesso a essas formações e no que isso prejudicou (se prejudicou) sua formação como professor universitário? Partindo do pressuposto de que os docentes, sujeitos desta pesquisa, têm formação inicial em curso de bacharelado, como constituíram os saberes necessários ao exercício da docência? Que saberes docentes estes conseguiram adquirir a partir da convivência com outros professores, estudantes, a gestão do curso, suas leituras independentes e experiência em sala de aula? Esses são alguns dos questionamentos que norteiam esta investigação.

Sugeri as seguintes hipóteses para a realidade que está sendo pesquisada: que a trajetória profissional dos professores bacharéis não subsidia de forma satisfatória suas práticas de ensino; que esses profissionais não dispõem da formação pedagógica necessária para exercer a função docente de forma eficaz e que suas práticas de ensino se apoiam em suas experiências em sala de aula (acertos e erros), em vivências passadas como discentes e em troca de experiência com seus pares. No decorrer do texto apresentarei a refutação ou a corroboração dessas hipóteses.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tomei por base o paradigma interpretativo e consoante a isso a abordagem a ser adotada será a qualitativa. O tipo de estudo a ser realizado será um estudo de caso. As técnicas de coletas de dados serão compostas por entrevistas semiestruturadas por pautas e análise documental.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Detalhes sobre como a pesquisa será desenvolvida serão especificados na seção 1.2, intitulada “a abordagem teórico-metodológico da pesquisa.”

Finalmente, quando me decidi por pesquisar sobre a trajetória de formação dos professores, fui levada a pensar sobre os caminhos trilhados, diálogos e perspectivas acerca dos saberes e das práticas docentes, o que me direcionou aos trabalhos de Maurice Tardif e Clermont Gauthier<sup>8</sup>, me orientando no estudo do saber docente e suas interferências na prática pedagógica.

### 1.1 ADOTANDO A POSTURA CARTOGRÁFICA COMO PERCURSO INVESTIGATIVO

Primeiramente, gostaria de iniciar meus esclarecimentos sobre o porquê de estar escrevendo esse texto utilizando a primeira pessoa do singular, isso pode causar espanto em que lê, por não ser comum esse tipo de escrita em textos acadêmicos. A narração em primeira pessoa sempre dará ênfase aos sentimentos de quem narra, porque é quem conta os fatos. Por isso, quem lê pode perceber mais nitidamente no texto as impressões do autor pela voz daquele que narra. Quando um texto é escrito em primeira pessoa, o autor aparece em suas palavras e o leitor consegue ver o mundo através da perspectiva do narrador. Buscarei nessa pesquisa ser percebida, ao mesmo tempo em que tentarei transportar o leitor para dentro dos caminhos que por mim serão percorridos.

Ressalto que para a compreensão dos percursos formativos, dos saberes e das práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará adoto na realização da pesquisa a postura cartográfica como método investigativo, tendo como base os escritos de Passos, Kastrup e Escócia (2015), Deleuze e Guattari (1995), Fonseca, Nascimento e Maraschin (2012) e Silva Neta, Magalhães Júnior e Machado (2019). Por isso, antes de adentrarmos pelos procedimentos teórico-metodológicos da investigação, é importante explicar a utilização do termo postura cartográfica e a sua relação com a área da Educação, especificamente com a formação de professores.

A abordagem da minha pesquisa é qualitativa e se articula em torno da fala dos sujeitos e dos caminhos investigativos percorridos por mim, analisando-as segundo uma postura cartográfica que, conforme Silva Neta, Magalhães Jr e Machado (2019, p. 6), “é como apresentar um diário ainda com páginas em branco”.

Em sua obra, Delory-Momberger (2014, p. 35)<sup>9</sup> relata que “para os pesquisadores da Escola de Chicago até 1940, a fala constitui um dos meios privilegiados de acesso às

---

<sup>8</sup> A discussão do referencial desta pesquisa encontra-se na sessão 2.

<sup>9</sup> Tomei conhecimento da obra “As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação”, da autora Christine Delory-Momberger, a partir de um estudo realizado com meus colegas do Grupo Filhos de Clío.

atitudes e representações do sujeito, e ela adquire um status de objeto científico”. Ainda durante o período de 1980, as histórias de vida aparecem no campo da formação, que as utiliza, segundo Delory-Momberger (2014, p. 36), como “arte formadora da existência”, a narrativa não é mais utilizada apenas numa perspectiva da pesquisa etnossociológica, mas como campo de experiência e um instrumento de exploração formadora. A autora conclui o pensamento dizendo que “a prática da história de vida aparece, assim, como uma formação do sujeito, acedendo à sua própria historicidade, ser o ator de sua vida”. (p. 36-37).

Posso fazer aqui uma relação entre a postura cartográfica e a história de vida, visto que as duas buscam uma forma de privilegiar a representação individual e a busca pela constituição da identidade, seguindo a tese de que o sujeito e sua identidade se inventam e se recompõem sem cessar. Concordo com Delory-Momberger (2014) quando se refere à linguagem utilizada nos atos de fala como um campo privilegiado de observação da maneira como os autores constroem seu mundo social.

Como pesquisadora, sei qual objetivo desejo atingir, mas não início “com uma precisão de métodos e estratégias que limitem a descoberta do novo e uma tomada e retomada de caminhos” (SILVA NETA; MAGALHÃES JR; MACHADO, 2019, p. 6). Adotar a postura cartográfica é se permitir vivenciar o inesperado.

A postura cartográfica, adotada por mim nesta pesquisa, inspira-se na cartografia. Esta representa o ofício do cartógrafo, que produz o desenho minucioso que ajuda na localização dos espaços. Nessa perspectiva, a cartografia aqui apresentada, a qual denominamos de Postura Cartográfica, “[...] consiste no acompanhamento de processos e não na representação de objetos [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2015, p. 53), o que implicará no acompanhamento do que for se configurando no desenvolvimento da pesquisa. Como explicarei a seguir, o modelo epistemológico proposto por Deleuze e Guattari (1995) possibilita novas coordenadas de leitura da realidade, criando uma ruptura permanente com o modo de conceber a produção do conhecimento pautada no paradigma cuja principal característica é o pensamento linear e cartesiano.

Segundo Santos (2017), na perspectiva “deleuziana”, tal modelo epistemológico se encontra organizado na ideia de rizoma (daí a denominação de modelo rizomático), em que os elementos não seguem uma hierarquia, ou seja, qualquer elemento pode implicar qualquer outro. O rizoma se espalha. Como um mapa que se espalha em todas as direções, cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades, cria seu ambiente. Não há motivos para seguir uma linha reta, um método cartesiano. É seguindo essa lógica que adotamos a cartografia como mentora da postura adotada neste trabalho.

O encontro com o pensamento de Deleuze e Guattari e com outras leituras acerca da utilização da cartografia em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade se deu por ocasião da minha participação no grupo de estudo Filhos de Clio, no qual ingressei no ano de 2018, após ser aprovada na seleção para o Mestrado em Educação do PPGE/UECE. As leituras e discussões com o orientador, os bolsistas e os colegas mestrandos e doutorandos foram essenciais para a compreensão da proposta cartográfica, elemento que para mim era novo.

O livro “Pistas do método da cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade”, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2015) foi sugerido para leitura por uma colega do grupo que cursava o Doutorado, que se tornou uma auxiliadora no meu caminhar durante a realização dessa pesquisa. Considerei essa leitura uma das mais esclarecedoras que fiz sobre cartografia. Esse livro me instigou a ousar e a criar a minha própria forma de produção textual, também foi através das pistas elencadas nessa publicação que encontrei referências ao pensamento de Deleuze e Guattari pela primeira vez. Lendo sobre o conceito de cartografia, descobri com Kastrup (2015) que sua definição tem relação com o método proposto por Deleuze e Guattari, utilizado em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade. Em conformidade com essa vertente investigativa, a subjetividade deve ser pensada como um sistema complexo e heterogêneo, constituído não só pelo sujeito, mas também pelas relações que este estabelece.

A diferença das pesquisas realizadas pelo Grupo Filhos de Clio, do qual faço parte, é utilizar a cartografia não como uma metodologia, mas tê-la como um indicador para a constituição da postura cartográfica, que deve ser adotada pelo pesquisador na feitura do trabalho, uma espécie de orientador epistemológico, não apenas metodológico.

Foi a partir do ingresso nesse grupo de estudos que conheci os principais conceitos que envolvem a prática da cartografia e, conseqüentemente, de como adaptar esses conhecimentos de modo a desenvolver a modelagem, a qual foi chamada de postura cartográfica no decorrer dessa investigação.

A metáfora do rizoma proposta por Deleuze e Guattari (1995) facilita na compreensão de que a subjetividade está em constante movimento, atravessada por múltiplos componentes de subjetivação, uma vez que o rizoma é um modelo epistemológico cujos elementos não seguem uma hierarquia, qualquer elemento pode implicar qualquer outro.

O rizoma é mapa, não decalque, ou seja, produz agenciamentos múltiplos, configurando um mapa que a toda hora está em mudança (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 4-9). Desta feita, a cartografia, enquanto um dos princípios deste campo de multiplicidades

e de variação contínua que caracteriza o rizoma, é configurada como um mapa, em constante processo de produção, instaurando um processo de experimentação contínua capaz de criar novas coordenadas de leitura da realidade, criando uma ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos. Em outras palavras, Deleuze e Guattari, contrapondo-se ao modo de conceber a produção do conhecimento pautada no paradigma cientificista tradicional (cuja principal característica é a fragmentação e a dispersão dos campos de conhecimento através de um movimento de hierarquização e multiplicação das especialidades), recusam-se a se instalar no lugar da verdade, produzindo assim uma ruptura com tal modelo paradigmático.

Indo pelo caminho contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2015, p. 73). Por isso, reconhecendo o enredamento de se compreender a constituição dos percursos de formação, saberes e práticas que constituem a atividade docente em seu contexto de trabalho, é que pretendo elaborar um mapa, mediante a narrativa da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos investigados com a intenção de mapearmos os percursos de formação, concomitantemente ao desenho cartográfico da constituição dos saberes que os professores do curso de Medicina Veterinária da UECE mobilizam em suas práticas pedagógicas que, como afirma Tardif (2012), se articulam de forma indissociável, objetivando compreender essa articulação.

A elaboração do mapa da formação, dos saberes e das práticas de ensino dos docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE será constituída por meio da abordagem qualitativa, utilizando-se dos resultados das entrevistas realizadas com os professores, das informações colhidas nos currículos Lattes, juntamente com a exploração da documentação referente ao curso. Descrever uma trajetória que constitui um tipo de conhecimento adotando a postura cartográfica vai além de desenhar uma realidade inerte, é descrever procedimentos, planejar escolhas, compreender resultados, por meio do conhecimento dos processos e das trajetórias pessoais e profissionais. A constituição desse percurso ocorrerá com o objetivo de possibilitar a orientação e reorientação dos processos de formação docente no curso de Medicina Veterinária da instituição pesquisada.

Quando um pesquisador adota a postura cartográfica deve evitar o reconhecimento automático, uma vez que objetiva cartografar um território que, em princípio era desconhecido. Se trata de produzir conhecimento ao longo de um percurso investigativo, o que envolve a atenção e a criação do campo de observação.

Na acepção organizada por Fonseca, Nascimento e Maraschin (2012, p.46), “cartografar é caminhar em involução, nem de onde, nem para onde, mas habitar as múltiplas temporalidades em um único instante. E perguntar, que é que insiste aqui? Que é que pede passagem da língua? Que é que ganha verbo no que acontece?” Para cartografar se faz necessário desejar o acontecimento e estar atento ao inesperado. Segundo Passos, Kastrup e Escócia (2015), a cartografia surge como uma possibilidade de pesquisa que, em vez de buscar um resultado ou conclusão, ela procura desenvolver práticas de acompanhamento de processos e de produção de subjetividades.

Segundo Silva Neta, Magalhães Jr e Machado (2019), fazer uso da postura cartográfica como norteadora de percurso envolve o pesquisador no processo, não somente como executor da ação de pesquisar, mas como um ser que apresenta suas percepções/sensações vivenciadas no encontro com seu campo e objeto de estudo.

Concluo esta seção afirmando que construir esse entendimento sobre a cartografia e a postura cartográfica só foi possível por causa das discussões e leituras realizadas no grupo Filhos de Clio, cuja cooperação entre todos os integrantes é um fator essencial na construção e disseminação do conhecimento.

## 1.2 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A abordagem teórico-metodológica elaborada para esta pesquisa está baseada em Bogdan e Biklen (1995), Minayo (2001), Esteban (2010), Trivínos (1987), Manzini (1990, 1991) e Lakatos e Marconi (2001). Para dar início às explicações sobre os caminhos percorridos na pesquisa, preciso diferenciar brevemente o que é conhecimento e o que é conhecimento científico. Segundo Moroz e Gianfaldoni (2002), conhecimento é a representação da vida do ser humano, num dado momento de sua história; o conhecimento reflete o contexto social no qual é produzido. O homem vive em sociedade, e é a partir desta vida que o conhecimento é produzido. A autora citada continua dizendo que a produção do conhecimento é um processo de construção do qual fazem parte os conhecimentos anteriormente formulados, é uma construção de caráter coletivo.

Sobre o conhecimento científico, Moroz e Gianfaldoni (2002) dizem que é um processo de busca por respostas. Esse processo envolve algumas etapas, que são: formulação do problema, o plano de pesquisa, a coleta de dados, a análise dos dados e interpretação dos dados e a comunicação da pesquisa. Campo de conhecimento esse no qual se insere minha pesquisa.

Por se tratar de pesquisa no campo da educação a audiência para investigação

qualitativa cresceu na década de sessenta, causando entusiasmo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Na minha pesquisa adotarei como abordagem a qualitativa. Para Minayo (2001, p. 22):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A proposição para a realização desse estudo foi desenvolver uma abordagem qualitativa, no paradigma interpretativo. A perspectiva interpretativa surgiu como reação à tentativa de desenvolver uma Ciência Natural dos fenômenos sociais. A partir disso rejeitou-se a ideia de que os métodos das Ciências Sociais devem ser idênticos aos das Ciências Naturais. Esse pressuposto defende que as ciências sociais ou culturais diferem das ciências naturais em um objetivo fundamental: as primeiras procuram a compreensão do significado dos fenômenos sociais, enquanto as segundas pretendem sua explicação científica. Quando nos referimos a questões humanas, por exemplo, estudos históricos ou de interação social, preocupamo-nos com o indivíduo, nos concentramos em aspectos únicos, individuais e qualitativos. O Enfoque interpretativo desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural histórica. (ESTEBAN, 2010). Ainda segundo Esteban (2010), Weber é considerado o precursor dos que vieram a defender a compreensão versus a explicação, mas a discussão a respeito dos métodos das Ciências Naturais já se encontra em outros autores, como Dilthey.

Para apresentar as dimensões metodológicas dessa pesquisa, recorri ao processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa organizado por Minayo (2015), que é dividido em três etapas: 1<sup>a</sup> – fase exploratória, 2<sup>a</sup> – trabalho de campo; 3<sup>a</sup> – análise e tratamento do material empírico e documental. Nesse sentido, na etapa denominada de fase exploratória, recorri à técnica de coleta de materiais bibliográficos e documentais, tipo de pesquisa que toma por base materiais já existentes. O trabalho de campo, segunda fase da investigação qualitativa, na perspectiva de Minayo (2015), constitui uma etapa essencial para o conhecimento do objeto de investigação. A terceira etapa, caracterizada pela análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito, consoante Minayo (2015, p. 27), “ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”. Apresento a seguir um quadro síntese de como esse relato está estruturado para fácil compreensão do leitor.

**Quadro 1 – Objetivos e metodologias utilizadas na pesquisa**

<b>Objetivo</b>	<b>Seção</b>	<b>Técnicas de coleta utilizada</b>
Discutir a base teórica, estabelecendo as categorias da investigação.	Definindo e relacionando as categorias “formação, saberes e práticas de ensino”.	Pesquisa Bibliográfica.
Caracterizar o locus da pesquisa e os sujeitos da pesquisa.	A medicina veterinária, a FAVET/UECE e seus professores.	Pesquisa Documental.
Investigar as trajetórias de formação, aquisição de saberes e constituição de práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária.	Trajetórias formativas dos professores do curso de medicina veterinária: aquisição dos saberes docentes e constituição das práticas de ensino.	Entrevistas semiestruturadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Optei nessa pesquisa por realizar um estudo de caso único, considerando que o estudo de caso é uma análise profunda de uma unidade de estudo, o que atende ao propósito da investigação. No entender de Godoy (1995, p. 25), este visa ao exame detalhado de um ambiente, um sujeito ou de uma situação em particular. Amplamente usado em educação, tem se tornado o método preferido daqueles que procuram saber como e por que certos fenômenos acontecem ou dos que se dedicam a analisar eventos sobre os quais a possibilidade de controle é reduzida ou quando os fenômenos analisados são atuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico. Segundo Yin (2001), um caso único exige uma coleta de dados intensiva no mesmo local. O estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de investigar um tópico empírico, seguindo-se um conjunto de procedimentos preespecificados.

Segundo Yin (2001), não existem mecanismos para avaliar as habilidades necessárias a um estudo de caso. No entanto, o autor cita uma lista básica de habilidades comumente exigidas para quem quer realizar esse tipo de estudo, que inclui as seguintes: o pesquisador deve ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas, deve ser um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos, além de dever ser capaz de ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças. Também deve ter uma noção clara das

questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório e, finalmente, deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, esta pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias.

As técnicas de coletas de dados foram compostas por entrevistas semiestruturadas em tópicos abertos e análise documental, cujos resultados focaram o entendimento dos professores acerca de seus saberes e práticas, tendo em vista a compreensão da relação entre a formação do professor e sua atuação na constituição dos saberes e das práticas. Segundo Moroz e Gianfaldoni (2002), “a coleta das informações não se faz ao acaso, mas visa atingir os propósitos específicos da investigação, ou seja, ela ocorre em função da obtenção de resposta ao questionamento existente”.

Autores como Triviños (1987) e Manzini (1990, 1991) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser uma entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (1990,1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante para ambos os autores se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Em minhas entrevistas, utilizei tópicos abertos, nos quais os entrevistados deveriam falar sobre cada um, inserindo-os dentro de suas realidades. Busquei, com essa técnica de coleta de dados, coletar os elementos da compreensão que esses sujeitos têm na constituição dos saberes docentes e de suas práticas de ensino adquiridas no exercício da docência no ensino superior.

Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a análise documental, em que busquei dados para compreender o curso e as práticas dos sujeitos inseridos naquele local. Para isso analisei as propostas descritas no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária da UECE, bem como as exigidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Segundo

Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. “A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”. (HELDER, 2006, p. 1-2).

A coleta de dados foi dividida em duas partes: na primeira, realizei um levantamento sobre a formação docente dos 61 professores do curso de M.V. utilizando os dados registrados em seus currículos Lattes, foram analisadas informações referentes a formação inicial e continuada dos docentes; na segunda parte, realizei entrevistas com 9 professores, buscando analisar, por meio da narração de suas trajetórias de formação, como esses sujeitos constituíram seus saberes e suas práticas de ensino como professores, também entrevistei o coordenador do curso de M.V. no intuito de entender se ocorre/como ocorre o processo de formação continuada pedagógica dos docentes do curso. Estabeleci para seleção dos sujeitos os seguintes critérios: trabalhar 40 h/DE, ter ministrado disciplinas no curso de M.V. nos anos de 2017 e 2018, ministrar disciplinas exclusivamente no curso de M.V. e ter ingressado como professor do curso de M.V. nos primeiros 15 anos de fundação da UECE. Com esses critérios, busquei selecionar docentes que tivessem uma longa trajetórias de vivências como professores da UECE e do curso pesquisado, podendo, assim, contribuir de forma significativa com minha pesquisa.

A organização dos dados para análise foi composta da descrição dos procedimentos, organização dos dados coletados e anotações no diário de campo, no qual foram registradas as anotações dos trabalhos de campo pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa incluindo aspectos da situação vivenciada, bem como comunicações verbais e não-verbais, esquema de compilação, flexibilidade e comparação dos resultados com base nos aportes teóricos.

Para o procedimento de análise dos dados referentes à formação dos professores utilizando as informações dos currículos lattes dos docentes, considerei a utilização de computadores e softwares, que são disponibilizados no mercado para auxiliar no tratamento e análise de dados da pesquisa, tendo em vista que o uso dessas ferramentas, “oferece novas e

fascinantes possibilidades para que os analistas possam ‘brincar’ com seus dados e, com isso, ajudar a abrir novas perspectivas e estimular novas intuições” (KELLE, 2002, p. 441) Portanto, a análise dos dados que foram extraídos foi significativa para o desvelamento do objeto da pesquisa.

A análise dos dados coletados nas entrevistas contribuiu significativamente para abordar a formação docente e apropriação dos saberes e das práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária no exercício da docência, pois a análise realizada com a utilização da base teórica constituída subsidiou a reflexão acerca dos objetivos propostos na investigação, finalizando com a organização do relatório de pesquisa.

No que concerne aos procedimentos éticos, a minha preocupação esteve centrada em proteger os sujeitos envolvidos de danos físicos e psicológicos e a velar para que seus direitos não sejam violados. Além disso, a investigação conta com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UECE, com número de parecer: 2.932.611, que avaliou tanto aspectos éticos quanto metodológicos.

Assim, após o recebimento da aprovação da qualificação, estive apta a entrar em campo, tomando alguns procedimentos éticos e deontológicos, como a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE<sup>10</sup>, dirigido aos sujeitos participantes da pesquisa para a autorização da utilização de suas informações por meio de gravação em áudio. Pretendi com estes procedimentos alcançar os objetivos propostos, mas com a consciência que os delineamentos definidos foram reestruturados durante o decorrer da investigação.

### 1.3 O ESTADO DA QUESTÃO: MAPEANDO ESTUDOS, DELINEANDO CAMINHOS.

Após definido o tema da minha pesquisa, decidi ingressar na disciplina “O estado da questão na construção de trabalhos científicos”, com o objetivo de fazer uma busca por trabalhos realizados na área de formação de professores que tivessem relação direta com meu objeto de estudo para constatar a relevância ou não da minha pesquisa para a área da educação, por meio de uma revisão sistematizada da literatura que situa como anda a produção científica voltada para o meu objeto de estudo.

A construção desse Estado da Questão (EQ) propôs-se a mapear produções científicas cuja temática retratasse o docente bacharel no ensino superior e sua formação

---

<sup>10</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – é o documento mais importante para a análise ética de um projeto de pesquisa. O TCLE é o documento que garante ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos. Por isso, o TCLE é documento obrigatório nos projetos, inclusive nos quais serão realizadas entrevistas, grupos focais etc. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/tcle/>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

como professor universitário. Parto para a realização desse EQ com os seguintes questionamentos: o que revelam as pesquisas nacionais sobre as trajetórias de formação, aquisição de saberes e a constituição das práticas de ensino dos professores bacharéis? Existe um repertório de saberes/conhecimentos próprios ao exercício da docência?

O objetivo do EQ passa pelo entendimento de investigar sobre as produções com base nas categorias selecionadas, sendo elas: a formação docente, os saberes docentes, as práticas de ensino, o docente bacharel e o ensino superior. Busquei a compreensão das categorias partir dos indicadores encontrados na pesquisa bibliográfica, denominada Estado da Questão. Nessa perspectiva, tive como objeto de estudo a formação pedagógica do professor que é médico veterinário e atua no ensino superior.

Adotei como metodologia a pesquisa qualitativa, por meio do levantamento denominado Estado da Questão, sendo este realizado com diferentes descritores para uma melhor busca. Para coleta de dados, utilizei a análise bibliográfica, as teses e dissertações registradas no banco de dados da CAPES/MEC. O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Possui como referência a Portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos.

Segundo os autores Nobrega-Therrien e Therrien (2004), o EQ tem como finalidade “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (p. 7). Os autores acrescentam que a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica limita-se aos estudos chegados às especificidades de interesse do pesquisador.

É uma tarefa complexa enveredar pelos caminhos já trilhados por outros pesquisadores, cuja temática se aproxima da minha. É um caminho com trajetórias indefinidas, que pode suscitar múltiplas possibilidades, sendo um desafio para quem o trilha. O pesquisador precisa traçar um plano sobre onde e como vai desenvolver essa busca, se por palavras-chave, por descritores ou ainda por categorias ou indicadores para, logo em seguida, definir quais dos achados serão utilizados e se terá ou não um recorte temporal, além de se preocupar se será necessário criar filtros de corte para afunilar os achados.

Para o início da 1ª etapa do EQ, realizei uma busca no Portal de teses e dissertações da CAPES<sup>11</sup>, utilizando os seguintes descritores: “docente bacharel” AND “formação docente” (40 resultados), “docente bacharel” AND “saberes docentes” (16 resultados), “docente bacharel” AND “práticas de ensino” (23 resultados), “docente bacharel” AND “ensino superior” OR “docência universitária” OR “magistério superior” (33 resultados) e “formação docente” AND “medicina veterinária” (4 resultados), totalizando 116 resultados. Todos os descritores têm ligação direta com o meu objeto de estudo, busquei relacioná-los em pares para obter resultados mais restritos ao tema investigado. O quadro abaixo mostra os filtros aplicados para a obtenção do resultado.

**Quadro 2 – Filtros de busca de trabalhos**

<b>FILTROS APLICADOS NA BUSCA</b>	
<b>Tipo</b>	Dissertações e Teses
<b>Ano</b>	Sem demarcação temporal
<b>Grande área de conhecimento</b>	Ciências Humanas
<b>Área de conhecimento</b>	Educação
<b>Área avaliação</b>	Educação
<b>Área de concentração</b>	Educação
<b>Idioma</b>	Português

Fonte: Elaborado pela autora.

Como o número de resultados foi abundante, optei por realizar um recorte temporal selecionando os trabalhos mais recentes desenvolvidos nos últimos 3 anos (2016, 2017 e 2018). O quadro 3 revela os resultados obtidos:

**Quadro 3 – Descritores e resultados**

(Continua)

<b>DESCRITOR 1</b>	<b>BOOLEAN</b>	<b>DESCRITOR 2</b>	<b>RESULTADO</b>
“Docente bacharel”	AND	“Formação docente”	24
“Docente bacharel”	AND	“Saberes docente”	7
“Docente bacharel”	AND	“Práticas de Ensino”	16

<sup>11</sup> Busca realizada no dia 22/09/2019.

(Conclusão)

DESCRITOR 1	BOOLEAN	DESCRITOR 2	RESULTADO
“Docente bacharel”	AND	(“Ensino superior” OR “docência universitária” OR “magistério superior”)	20
“Formação docente”	AND	“Medicina veterinária”	2
<b>Total</b>			<b>69</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Deste modo, o caminho para as buscas das informações teve a princípio o intuito de localizar pesquisas brasileiras em dissertações e teses que abordassem a formação do docente bacharel, relacionando os descritores supracitados.

Após a aplicação desse filtro, realizei a leitura dos títulos dos trabalhos, dos quais foram excluídos com temáticas diferentes da investigação pretendida e que se repetiram na busca em diferentes descritores, resultando em um total de 11 trabalhos, que organizei em um quadro, identificando: título, autor, ano e tipo. Ao aplicar os descritores “Docente bacharel” AND “Formação docente” obtive 24 resultados; após a leitura dos títulos dos trabalhos considerei 9 condizentes com a minha investigação. Quando pesquisei pelos descritores “Docente bacharel” AND “Saberes docentes” obtive 7 resultados, dos quais a maioria já havia sido captada pela busca anterior e os outros não condiziam com a investigação pretendida, resultando em apenas 1 trabalho selecionado. Com os descritores “Docente bacharel” AND “Práticas de Ensino”; e “Docente Bacharel” AND (“Ensino superior” OR “docência universitária” OR “magistério superior”), nenhum novo trabalho foi acrescentado, resultando apenas em títulos já encontrados nas buscas anteriores ou em trabalhos que se distanciavam dos temas pesquisados, e com os descritores “Formação docente” e “Medicina Veterinária”, obtive 2 resultados, dos quais considerei apenas 1 condizente com a minha área de investigação. Ficando, assim, organizados conforme o quadro 4 abaixo:

#### Quadro 4 – Trabalhos selecionados para leitura dos resumos

(Continua)

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO
A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior.	Luiz Eduardo das Neves Silva	2016	Dissertação

(Continua)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>
Constituição da professoralidade no ensino superior: percursos de professores bacharéis em Administração.	Kelsen Arcangelo Ferreira e Silva	2017	Tese
Configurações identitárias dos bacharéis-professores em Direito no ensino superior: o ser docente.	Eliana Freire do Nascimento	2017	Tese
A pedagogia universitária do bacharel docente no curso de ciências contábeis: ênfase na formação e atividades na docência.	Tatiana Rosa Carvalho Ribeiro	2018	Dissertação
Docência universitária: de bacharel a professor nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação.	Fernanda Quaresma da Silva	2018	Dissertação
Docência universitária: concepções pedagógicas de bacharéis em Educação Física docentes em IES do Sul de Santa Catarina.	Joni Luiz Triches dos Santos	2017	Dissertação
O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de Direito sobre o constituir-se professor.	Ana Paula Pessoa Brandao Chiapeta	2018	Dissertação
Formação didático-pedagógica do professor de ciências contábeis no (des) contexto das políticas para a educação superior.	Simone de Lima	2018	Dissertação
A Formação teórico prática do bacharel em Direito e percepção dos discentes	Eduardo Ganymedes Costa	2018	Dissertação

(Conclusão)			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>
Docência no ensino superior: dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis da UFPI/Teresina.	Marlene Oliveira Soares Portela	2017	Dissertação
Formação médico veterinária: visão docente	Vanessa Foloni Torres	2018	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Após filtrar os trabalhos pela leitura dos títulos, parti para a análise dos resumos de cada trabalho, identificando o objetivo geral e objetivos específicos das pesquisas para verificar aqueles que tinham objetivos semelhantes ou próximos ao meu objeto de estudo. Pela leitura, constatei que dos 11 trabalhos, 3: Costa (2018), Lima (2018), Nascimento (2017) não seguiam o caminho pretendido pela investigação que eu buscava realizar, descartando-os após essa leitura. Resultando em 8 trabalhos, com os seguintes objetivos gerais: Silva (2016) analisou a constituição da professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior, Ferreira e Silva (2017) analisou a constituição da professoralidade de docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino superior, Ribeiro (2018) buscou compreender o modo como se constrói a formação do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis, da UNEMAT, do Campus Universitário Jane Vanini, Cáceres/MT, e as atividades docentes desenvolvidas no curso contribuem para a Pedagogia Universitária, Quaresma da Silva (2018) analisou o aprendizado da docência de professores bacharéis que atuam nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação da Universidade Federal de Uberlândia, Santos (2017), compreendendo quais concepções pedagógicas subsidiam a prática docente dos Bacharéis em Educação Física atuantes em Cursos de Bacharelado em Educação Física em IES do Sul de Santa Catarina, Chiapeta (2018) investigou o processo de constituição da docência de professores do ensino superior que atuam nos cursos de Direito em instituições públicas e particulares, Portela (2017) analisou os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no ensino superior no desenvolvimento da prática pedagógica; e Torres (2018) analisou a visão dos docentes sobre o processo de implementação e operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais na formação do médico veterinário.

Nessa busca mostra-se visível a lacuna existente de pesquisas que possuam como foco de estudo a trajetória formativa do docente bacharel, considerando seus saberes docentes

e suas práticas de ensino como algo imbricado, deixando aparente que esse campo de investigação científica (professores bacharéis/ docência universitária) ainda possui lacunas que precisam ser desvendadas.

O debate sobre a formação do docente do ensino superior é enfatizado pela ausência de formação pedagógica para atuação nesse nível de ensino, o que conseqüentemente reflete no exercício profissional em sala de aula. Deste modo, o preparo para atuação no ensino universitário tem sido preocupação de autores da área nas últimas décadas.

Dos principais autores referenciados nos achados predominou a presença de Cunha (citado em 7 trabalhos), Franco (citado em 6 trabalhos), Isaia (citado em 7 trabalhos), Zabalza (citado em 7 trabalhos), Masetto (citado em 6 trabalhos), Pimenta (citado em 6 trabalhos), Nóvoa (citado em 7 trabalhos), Tardif (citado em 7 trabalhos), Garcia (citado em 6 trabalhos), Gauthier (citado em 5 trabalhos), Anastasiou (citado em 7 trabalhos) e Morosini (citado em 6 trabalhos), dos quais trarei as contribuições explicitadas na sessão dirigida ao referencial teórico dessa pesquisa.

Com o intuito de conhecer os resultados obtidos pelas pesquisas selecionadas, optei por fazer a leitura das “considerações finais” das 8 dissertações e teses, observando se os objetivos elencados foram alcançados e que resultados foram evidenciados nos trabalhos.

A dissertação da autora Quaresma da Silva (2018), no que se refere à especificidade da formação docente dos professores bacharéis, ou seja, como aprendem a ser professores, evidencia que a formação não é sistematizada e, portanto, ainda é insuficiente, principalmente pela omissão dos cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) por não abordarem temas relacionados aos saberes pedagógicos. Nesse sentido, a pesquisadora afirma a importância de políticas institucionais de formação e de desenvolvimento profissional docente que contribuam para o fortalecimento de uma Pedagogia Universitária que valorize o ensino de Graduação e a profissionalização docente.

O pesquisador Ferreira e Silva (2017) aponta que o estudo desenvolvido em sua tese revelou que a professoralidade do professor bacharel em Administração é tecida nas experiências vivenciadas com a prática docente, tendo a reflexão crítica sobre essa atuação profissional como componente intrínseco à sua constituição. Considera ainda o estudo a importância que os professores concebem à professoralidade no cotidiano da sala de aula, nas experiências do início da carreira, nas trocas de experiências com seus pares (alunos e professores) e nas formações continuadas.

A dissertação da autora Portela (2017) mostra que os professores enveredaram pela docência por diversos caminhos e motivos e vivenciaram muitos dilemas: falta de

aprofundamento do conhecimento contábil, ausência do conhecimento pedagógico e a própria imaturidade intelectual. Buscando caracterizar a prática pedagógica, verificamos que coexistem práticas diversificadas, com ênfase nas aulas expositivas e exercícios de fixação, embora haja professores que oportunizam espaços de reflexão coletiva e outras metodologias. Para compreender as necessidades formativas atuais (provenientes da prática pedagógica), no exercício da docência no ensino superior, não são muito diferentes hoje das iniciais: formação pedagógica centrada na didática, nas metodologias ativas; contextualização da prática e a relação professor-aluno-conhecimento; espaços de reflexão na/sobre a prática, aprofundamento do conhecimento contábil e da própria legislação, que se dão na formação continuada e na própria pesquisa, e uma pós-graduação *stricto sensu* que incorpore na matriz curricular elementos para a prática pedagógica.

O pesquisador Silva (2016) entre outros aportes conclusivos em sua dissertação, pontua sobre os professores bacharéis: exercem a docência universitária, atuam, dentro de suas possibilidades, como pesquisadores de suas próprias práticas, necessitam de ampliação de qualificação e requalificação de sua formação continuada, constroem sua professoralidade no exercício docente, na universidade, no seu fazer continuado, no coletivo e na experiência com seus pares, na complexidade e na singularidade de ser professor.

Já o autor Santos (2017) aponta como resultados obtidos em sua dissertação por meio da análise de conteúdo que, quanto às concepções de educação, os entrevistados balizam o planejamento de suas aulas a partir das tendências liberais de educação. O fato de vincularem a sua prática pedagógica às necessidades do mercado de trabalho coloca-os como mantenedores do “status quo”, pois não trazem para suas discussões em sala de aula os aspectos que tratam de mudanças ou diálogos mais aprofundados sobre as percepções que os alunos têm sobre o contexto profissional e da sociedade como um todo. As decorrentes falas sobre a preocupação dos docentes em trazer para a sala de aula atividades que realmente façam sentido para os alunos quando inseridos no mercado de trabalho reforçam, ainda, o fato de entenderem que as técnicas atualmente aplicadas devem continuar sendo reproduzidas pelos futuros profissionais. Porém, em outras falas, demonstram que estão tentando quebrar esses paradigmas tradicionais de educação quando entendem que o docente deve mediar suas aulas a partir do diálogo, proporcionando momentos de participação e interação entre alunos x alunos e alunos x professores. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que, talvez, pelo fato de não conhecerem as concepções de educação e de ensino e aprendizagem e por carecerem de formação pedagógica adequada, apresentam contradições em suas falas, ora parecendo serem mais conservadores, ora mais progressistas.

Segundo a pesquisadora Ribeiro (2018), a partir da análise dos dados coletados em sua dissertação, enfatizando a formação e atividades desenvolvidas no curso, ela pôde constatar que os bacharéis docentes em Ciências Contábeis estão em constante formação, buscando inovações e melhorias de suas práticas educativas, realizam a formação nas áreas específicas, das quais relatam terem contribuído e auxiliado no desenvolvimento profissional docente. Referente às atividades desenvolvidas, o ensino recebeu maior destaque pela obrigatoriedade de todos em exercê-lo; em segundo a extensão, por esta trazer-lhes satisfação e a conceberem como uma prestação de serviços à comunidade. A atividade de pesquisa é periférica, e, portanto, ainda existe incoerência no entendimento do seu verdadeiro papel, deste modo, não a significam como possibilidade de contribuição para sua Pedagogia Universitária.

Segundo a autora Chiapeta (2018) em sua dissertação, os resultados evidenciaram que os professores de Direito resignificam suas concepções de docência ao longo do seu percurso de vivência do cotidiano em sala de aula, sendo, portanto, a prática docente um espaço formativo. Os dados indicaram, também, que a formação continuada parte de esforços individuais dos próprios docentes, não constituindo, ainda, uma questão institucional. Por fim, os professores, ao compartilharem suas experiências, confirmaram a necessidade há muito apontada na literatura especializada de que a formação docente no ensino jurídico é deficitária e lacunosa, o que amplia os desafios do constituir-se professor de Direito no Brasil.

Concluo os resultados com a dissertação da autora Torres (2018), que aponta que a organização curricular do curso de medicina veterinária é por disciplinas, com predomínio de práticas pedagógicas tradicionais. Porém, há novas iniciativas com estratégias ativas de ensino-aprendizagem. Os estudantes sinalizam que há pouca exploração de atividades na área de saúde pública e indústria. O Projeto de Competências Humanísticas tem proporcionado a construção de novas iniciativas educacionais. Mediante as análises, identifica-se que as instituições necessitam rever suas práticas pedagógicas para que avancem nas mudanças curriculares, além da necessidade de se ampliar os estudos sobre a operacionalização das DCN, trabalhando com os estudantes e egressos da Medicina Veterinária.

Compreendo, a partir das pesquisas analisadas, que estas fixam seus debates em aspectos que impulsionam o professor bacharel a tornar-se docente, seus interesses e motivações, contudo, em busca das contribuições dos estudos sobre o docente universitário bacharel, percebi que os estudos têm sido desenvolvidos em cursos como Administração, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Educação Física, entre outros, não havendo

dados significativos de pesquisas sobre a constituição dos docentes bacharéis de medicina veterinária como professores.

Outro ponto a ser destacado é a aquisição e constituição dos saberes docentes. As pesquisas evidenciam que o professor bacharel utiliza, principalmente, os saberes da experiência e os saberes específicos de sua área de formação inicial. Com base nesses resultados e apoiada no mapeamento realizado, considero a necessidade de estudos sobre essa temática, visando obter subsídios que colaborem para a busca de caminhos formativos para os professores bacharéis na docência universitária.

## **2 DEFININDO E RELACIONANDO “FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO”**

Uma pesquisa sobre a trajetória de formação dos professores pressupõe e possibilita revelar os caminhos trilhados, diálogos e perspectivas acerca dos saberes e das práticas docentes, o que me destinou prioritariamente aos estudos de Maurice Tardif (2002), Maurice Tardif e Claude Lessard (2007) e Clermont Gauthier (1998); esses autores influenciaram fortemente os estudos e pesquisas sobre saberes docentes no Brasil e suas interferências na prática pedagógica. Os autores supracitados foram minha base nesta pesquisa, mas no desenrolar da conceituação de cada categoria trago outros autores que colaboram com as discussões.

Tendo em vista que meu objetivo é compreender a constituição do percurso formativo, dos saberes e das práticas de ensino dos docentes que atuam no curso de graduação em Medicina Veterinária da FAVET/UECE, torna-se importante problematizar o que vem sendo discutido no âmbito desta temática, ou seja, compreender as concepções de formação de professores no Brasil, bem como a discussão acerca dos saberes docentes, especificamente dos professores pesquisados, mobilizados nas práticas de ensino desenvolvidas por esses profissionais.

Ao constituir essa proposta de capítulo, objetivei descrever as dimensões conceituais acerca das categorias: formação docente, saberes docentes e práticas de ensino. Para tanto, construí um referencial teórico em busca das perspectivas conceituais da formação docente, dos aspectos concernentes aos saberes dos professores e dos elementos constituintes das práticas de ensino no ensino superior.

Como ponto de partida para o delineamento da pesquisa, adotei de Tardif e Lessard (2007) a noção de que a formação, os saberes e as práticas de ensino devem ser pensadas de modo articulado, já que os saberes dos professores devem ser compreendidos como algo além dos conhecimentos ou das relações sociais, posto que assumem uma dimensão intersubjetiva e interacional ao serem socializados através das experiências cotidianas e partilhados com outros sujeitos da comunidade escolar/acadêmica, logrando um conjunto de relações complexas e dinâmicas.

Para desenvolver essa pesquisa sobre as trajetórias de formação, saberes e práticas de ensino, adotei, como já foi mencionado, a Postura Cartográfica como método investigativo. É oportuno lembrar que a postura cartográfica, apesar de diferente, mantém relação com cartografia. Segundo Santos (2017), a cartografia supera o significado etimológico do termo e

não se limita ao campo das ciências geográficas. É uma cartografia que vem sendo usada como pressuposto teórico-metodológico de pesquisas ligadas aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos; de relações. (PRADO FILHO; TETTI, 2009). Desse modo, a perspectiva cartográfica me auxilia a pensar o percurso da minha pesquisa e a entender o campo para poder investigar a constituição da formação, dos saberes docentes e das práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária da UECE, visto que separar didaticamente, para melhor compreensão do leitor, as categorias formação, saberes e práticas de ensino é uma tarefa muito difícil, talvez impossível, pois uma está diretamente ligada à outra. Neste trabalho investigativo, adotei a postura cartográfica como orientação para traçar um mapa subjetivo, no qual articulei as categorias centrais (formação, saberes e práticas de ensino) com outras dimensões do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão e com as falas dos sujeitos pesquisados.

## 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE

De início baseio meu entendimento sobre formação em Tardif e Lessard (2007), que dizem que o saber dos professores é constituído ao longo de suas vidas, sendo, portanto, o resultado de aprendizagens realizadas em diversas dimensões: familiar, pessoal, profissional; enfim nos diversos setores da vida humana. Para dialogar sobre esse tema, trago Nóvoa (1991), Garcia (1999), Veiga (2014), Benachio (2011) e Shön (1997b). Quando iniciei as leituras sobre formação docente, decidi que era hora de parar e pensar sobre a minha própria formação como professora: como eu, afinal, me constituí (e ainda estou me constituindo) professora? Como passei da condição de aluna à condição de professora? Quando me tornei responsável pela aprendizagem de outros sujeitos?

Para responder a essas perguntas que surgiram em minha mente, voltei muitos anos no tempo, para o período em que ainda era criança, no qual brincar de “escolinha” com meus primos era um meio de diversão, vezes como aluna, vezes como professora, na troca de papéis eu aprendia e ensinava, ensinava e aprendia. Lembro que aprendi a escrever os números em algarismos romanos com meu primo, que era 3 anos mais velho que eu, em uma noite de aula na sala da casa da minha avó. E eu nunca esqueci. Lembro-me do meu primeiro dia de aula na educação infantil. Cheguei atrasada, as crianças já estavam sentadas no chão em rodinha cantando uma canção, a professora “Tia Esmeraldina” veio me receber na porta, depois me pôs sentada ao lado dela e me apresentou a turma. Foi um momento que ficou

marcado na memória, pois senti-me acolhida e querida por aquela professora que mal me conhecia, mas já tinha tanto cuidado comigo.

No ensino fundamental foi ficando perceptível a diferença entre uma e outra professora, nas trocas de um ano para o outro, durante todo o ensino fundamental I só tive professoras mulheres, o que me fez criar um elo entre a docência e o cuidar, e essa relação ficou internalizada em mim. Quando passei para o ensino fundamental II, tive que me adequar a todas as mudanças, a um número maior de professores (mulheres e homens) e a forma como cada um tinha de exercer a docência. Uns gostavam que os alunos participassem e outros não, alguns priorizavam atividades escritas, outros nem tanto, e etc. No ensino médio, mais independente na busca pelo que eu desejava, vi nos meus professores amigos, pessoas com quem eu podia contar para alcançar o que desejava para o meu futuro.

No terceiro ano do ensino médio decidi que queria ser professora. Ia tentar o vestibular para Pedagogia na UECE e ia ser professora como minha mãe foi durante muito tempo depois que terminou o 4º normal. Mas vejo o fato da minha mãe ter sido professora e eu ter me tornado uma como uma coincidência, não sinto que isso tenha me servido de inspiração para o exercício da docência. Em todos os anos que estudei, seja no ensino infantil, fundamental, médio e superior, fui me tornando professora, levando comigo um pouco de cada professor (a) que passou por minha vida. E ainda hoje continuo tornando-me professora a cada nova interação com meus alunos e pares.

Iniciando o registro das leituras que fiz sobre o tema “formação docente” com Nóvoa (1991), lembro que no final do século XVIII, inicia-se o processo de estatização da escola impulsionado por transformações morais que tencionam para uma libertação das definições estritamente religiosas, pela arrancada da revolução industrial e emancipação do capital industrial. A evolução capitalista, caracterizada pelos processos de urbanização e industrialização crescentes, além de impor a constituição de um sistema público de educação, organizou a carreira docente num processo de funcionalização do professorado (HYPOLITO, 1999).

Com um acordo de interesses, o Estado garante para si o controle da instituição escolar, enquanto os professores aderem à sua funcionalização que compreende um estatuto de autonomia e de independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado (COSTA, 1995). O corpo docente passa a ser constituído por meio de recrutamento fundamentado em um conjunto de competências técnicas básicas. É conferida, então, uma licença aos professores. Para Nóvoa (1991), essa licença é decisiva no processo de profissionalização docente, pois, a posse desse título que reconhece e legitima seu papel

social, os professores podem se afirmar como grupo social. Carregada de intencionalidade política, a profissão docente configura-se um território contraditório, umas vezes alinhado aos ideais nacionais, outras vezes reivindicando maior autonomia frente ao Estado (NÓVOA, 1991).

Incontestado, porém, é o caráter produtivo da ação docente exercendo importante influência nas relações de produção e manutenção da ordem social. Para Nóvoa (1991), os docentes não somente respondem às necessidades sociais de educação, mas também, atuam de maneira a incutir na cabeça das pessoas o valor da educação, o que leva à valorização de suas funções sociais e, portanto, à melhoria de seu estatuto sócio-profissional.

Nóvoa (1991) caracteriza o século XIX pelo aumento da pressão social por educação e pela penetração de um modelo cultural elitista. Os docentes firmam-se na posse de um conjunto de conhecimentos especializados e na importância social de seu trabalho. Há, portanto, a necessidade de se estabelecer uma “formação específica, especializada e longa” (NÓVOA, 1991, p. 124), que se torna fundamental no processo de profissionalização da atividade docente. Nasceram as Escolas Normais que, para os docentes, representam a melhora de seu estatuto e, para o Estado, tornam-se um potente instrumento de controle. O autor complementa que as Escolas Normais estão na origem de uma profunda mudança do pessoal docente: “mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para o exercício da atividade docente” (NÓVOA, 1991, p. 125).

O século XIX ainda foi marcado pela feminização do corpo docente primário e pelo nascimento das primeiras associações profissionais. Para Nóvoa (1991, p. 127), o surgimento dessas associações representa “a última etapa do processo de profissionalização docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional”. Costa (1995, p. 81) afirma que os docentes chegam ao início do século XX “com o maior prestígio profissional de toda a sua história, com amplo reconhecimento social de seu trabalho”. A educação e a escola são vistas como emancipatórias, como alavancas para o progresso e os docentes, como seus agentes, desfrutam desse período de euforia.

O período de “glória” da educação e do modelo escolar tem seu fim com a eclosão das duas guerras mundiais que põem em xeque os benefícios da instrução, desacreditando o ideal escolar. É nesse contexto que a ideia do imobilismo e da perversidade das estruturas começa a tomar corpo, gestando um processo de

“desescolarização” da sociedade. Aos docentes, cabe redefinir seus papéis e funções em uma sociedade em transformação (COSTA, 1995).

Para Villa (1998, p. 28), o professorado enfrenta hoje um processo de diminuição do prestígio da profissão, o enfraquecimento e/ou diluição de sua “figura”. Para o autor, três tendências exercem influência nesse mal-estar indefinido: a dessacralização da ciência e da cultura, que destrói a identificação do professor como “homem do conhecimento” e torna cada vez mais difícil representar a “alta cultura”; a introdução das novas tecnologias muito mais gratificantes e eficazes; e o enfraquecimento dos papéis sociais tradicionais, o que abala os professores em sua função de socializar, transmitir valores e reforçar comportamentos.

A prática pedagógica é considerada o domínio específico da profissão docente, o que define a identidade profissional do professor. Apesar das propostas de transformações nos currículos e no ensino, as mudanças no ensino em saúde têm esbarrado em dificuldades. Segundo Costa (2007), a prática docente nessa área tem-se mostrado resistente a modificações, visto que os professores continuam a ensinar como sabem e resistem a novas metodologias de ensino-aprendizagem. A autora afirma que entre os fatores limitantes de mudanças no ensino em saúde pode-se citar a insuficiência da abordagem dos problemas educativos próprios da educação médica. Os profissionais bacharéis que atuam como professores no ensino em saúde tendem a encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência universitária.

Nesta pesquisa tenho como locus o curso superior de bacharelado em Medicina Veterinária. Esse curso tem como objetivo oferecer uma base sólida para a formação do profissional. Para isso exploram-se todos os conceitos e áreas profissionais que fazem parte do campo de estudo do curso. O artigo 4º das DCN para o curso de Medicina Veterinária define a formação do Médico Veterinário como tendo o objetivo de dotar o profissional dos conhecimentos para desenvolver ações e resultados voltados à área de Ciências Agrárias no que se refere à Produção Animal, à Produção de Alimentos, à Saúde Animal e à Proteção Ambiental, dentre outros.

Pensar sobre os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes que efetivamente utilizam em seu trabalho diário para realizar suas atividades e seus objetivos educacionais, é muito importante para a reflexão sobre a formação do docente. Tardif (2002, p. 245-246) levanta alguns questionamentos que me levaram a pensar sobre as especificidades da formação docente: “em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação?” Para pensar em responder a essas perguntas, utilizando as referências necessárias

para este trabalho, eu farei uma descrição da conjuntura social na qual vem se desenvolvendo, hoje, o movimento de profissionalização do ensino que busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor.

Na América do Norte e na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica (Austrália, Inglaterra, etc), bem como de forma mais recente, na Europa francófona (Bélgica, França, Suíça), toda a área educacional está mergulhada numa vasta corrente de profissionalização dos agentes da educação em geral e dos professores em particular (Ginsburg & Linday, 1995; Judge et alii, 1994; Paquay et alii, 1996; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998; Tisher et alii, 1990). Também encontramos essa corrente em vários países latino-americanos (Lüdke & Morreira, 1999; Tato & Velez, 1997). A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideológicas da formação e do ensino (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998; Lessard et alii, 1999). (TARDIF, 2002, p. 247).

A epistemologia da prática profissional está no centro do movimento de profissionalização, pois o que diferencia, segundo Tardif (2002), ocupações de profissões é exatamente a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Os professores são reconhecidos como profissionais justamente pelo domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, devem conhecer os procedimentos adequados de ensino e sua aplicação. As principais características do conhecimento profissional tais como se acham expressas, nos últimos vinte anos, na literatura sobre as profissões são apresentadas por Borurdoncle e Tardif & Gauthier (1994, 1999 apud TARDIF, 2002):

1. Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. 2. Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente [...] 3. Embora possam se basear em disciplinas científicas ditas “puras”, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemas [...] 4. Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatães, possuem competência e o direito de usar seus conhecimentos. 5. Isso significa também que só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo de pares (...) 6. Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecimentos de antemão [...] Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los [...] 7. Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam por conseguinte, de uma formação contínua e

continuada [...] 8. Enfim, os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo que os anglófonos chama de malpractice, ou seja, pelo mau uso de seus conhecimentos, causando desse modo, danos a seus clientes [...] Aqui, não se trata somente de erros deontológicos ou de falta de ética profissional, mas sim de erros de julgamento ou de manifestações de incompetência referentes ao uso judicioso dos conhecimentos aceitos, em função das particularidades de uma situação concreta [...]. (p. 247-249).

Essas são as principais características do conhecimento profissional. Segundo essas concepções, em educação, a profissionalização pode ser definida como uma tentativa de formular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício docente. Tardif (2002) diz que se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, igualmente à profissão do médico, do engenheiro e do advogado.

Para compreender os aspectos atuais do profissionalismo, parece-me necessário chamar atenção para um fenômeno importante de que pouco se fala em educação: historicamente falando, nos últimos vinte anos, a profissionalização docente se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões. Essa crise gerou debates e análises que não irei descrever aqui de maneira detalhada, mas de forma simples, posso, a partir das reflexões de Tardif (2002), resumir em quatro pontos:

1. A crise do profissionalismo é, em primeiro lugar, a crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais procuram solucionar situações problemáticas concretas [...] O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesse sociais, etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, prisioneiros, alunos, usuários dos serviços sociais, etc. Essas mudanças na visão da perícia profissional suscitam controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais. Houve, assim, uma multiplicação das escolas de pensamento e dos referenciais [...] A ausência de referências comuns gerou divisão e confusão entre os profissionais e multiplicou os problemas de comunicação entre os adeptos de diferentes correntes de pensamento, o que dá agora a impressão de que muitas profissões não dispõem de um repertório de saberes estável, codificado, consensual e portador de imputabilidade. 2. Essa crise da perícia profissional provoca um impacto profundo na formação profissional. Na maioria das profissões, esse impacto se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais [...] 3. A crise do profissionalismo aponta também para a crise do poder profissional e para a confiança que o público e os clientes depositam nele [...] 4. Enfim, a crise do profissionalismo é, em última instância, a crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais. Nos últimos trinta anos, observa-se que a maioria dos setores sociais onde atuam profissionais têm sido permeados por conflitos de valores para os quais está ficando cada vez mais difícil achar ou inventar princípios reguladores e consensuais. (p. 251-253).

A formação engloba a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se

completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos e experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado, permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente. (VEIGA, 2014).

Veiga (2014) segue dizendo que o docente da Educação Superior precisa ser um múltiplo profissional, para ser capaz de ensinar, pesquisar, realizar a extensão e avaliar. Além disso, ainda precisa estar apto a formar o profissional, fazer orientações acadêmicas (TCC, dissertação de mestrado, tese de doutorado) e ser gestor. Assim, ao iniciar a carreira, o professor bacharel possui uma gama de conhecimentos limitada à sua área de atuação, não tendo, portanto, os conhecimentos pedagógicos necessários à realização do ensino.

Para suprir as necessidades de formação dos professores, bacharéis ou licenciados, diversos termos são utilizados na literatura: formação continuada, contínua, em serviço, capacitação, reciclagem, dentre outros. Nessa pesquisa tratarei toda formação que vier após a formação inicial (graduação) como formação continuada. Para facilitar a compreensão dos mais diversos tipos de formação aos quais os professores se submetem, basearei meu entendimento em Garcia (1999) e Hobold (2018), e dividirei a formação continuada em dois tipos: formação contínua e formação em serviço. Cada uma será conceituada da seguinte forma:

- a) formação contínua, que se refere às atividades com intencionalidade formativa em cursos de Pós-Graduação lato sensu e stricto sensu, ou seja, o professor busca esse processo formativo para melhorar a prática docente, almejando ou desejando a melhoria da atividade profissional;
- b) formação em serviço refere-se às atividades que o professor realiza para sua formação, de forma individual ou coletiva (com seus pares), após a formação inicial e o decorrer das atividades docente. Englobando todas as atividades formativas em cursos, estudos com outros docentes, nos espaços de trabalho ou em instituições formais.

De modo geral, a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a vida profissional. Grande parte dos saberes sobre ensino, o papel do professor e sobre como ensinar advêm da própria trajetória de vida dos docentes e, sobretudo, de sua trajetória escolar. Por estarem inseridos em seus espaços de trabalho desde a infância, essa inserção faz com que o professor acumule uma bagagem de conhecimentos, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. E quando

iniciam o exercício da profissão docente, esses saberes anteriormente adquiridos continuam exercendo influência sobre o trabalho do professor. Os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino provenientes da formação recebida durante o período em que foram alunos. (TARDIF, 2002).

Quando Tardif (2002) escreve sobre a temporalidade do saber profissional, ele diz que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Essa fase é caracterizada por uma intensa aprendizagem do ofício. Nessa fase o professor deve provar sua capacidade, edificando saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais.

Os saberes profissionais são temporais também no sentido de que se desenvolvem no ambiente de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. Saber adaptar-se à escola e ao ambiente escolar é tão importante quando ensinar bem em sala de aula (TARDIF, 2002). Nesse processo, têm papel importante a experiência própria como aluno, o modelo de ensino predominante no sistema universitário e as reações dos estudantes.

Em relação aos espaços de formação continuada em serviço, em situações de interação entre professor-aluno, aos conteúdos que ministra e à responsabilidade que assume como docente, Benachio (2011, p.14) explica que:

nesses espaços de formação continuada em serviço, há o professor que busca estudar, refletir e discutir com seus pares – aquele que vai para as reuniões com ‘sede de aprender’, querendo encontrar caminhos para as situações-problema que emergem no interior da sala de aula – e, por outro lado, os que não demonstram valorizar esses espaços formativos e parecem cristalizados em seus saberes [...]

Quando o professor se dirige à sala de aula ou aos espaços de formação continuada em serviço, vai com suas experiências, suas ansiedades, suas necessidades, sejam pessoais ou profissionais, e também com seus sentimentos positivos acumulados na sua trajetória. E esses fatores devem ser considerados por fazerem parte da sua trajetória de vida.

Garcia (1999) escreve que apesar dos vários paradigmas sobre a formação inicial dos docentes, existe um escasso desenvolvimento teórico e conceptual da formação permanente ou desenvolvimento profissional dos docentes. Giroux (1997) aponta esse tipo de formação como uma das maiores ameaças para a atuação dos professores o desenvolvimento de ideologias instrumentais de formação, com destaque para a abordagem tecnocrática para a preparação docente e para as práticas em sala de aula, que prejudicam tanto a natureza do

ensino quanto os alunos que, em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, aprendem metodologias que negam a própria necessidade de pensamento crítico”. O autor propõe, como forma de reestruturar a atividade docente, considerar os professores como “intelectuais transformadores”, educadores e críticos das teorias tecnocráticas e instrumentais da educação, podendo propiciar o repensar das condições que os têm impedido de assumir um papel ativo e reflexivo.

Segundo Benachio (2011, p. 15): “a formação continuada em serviço exige, portanto, também, disponibilidade do docente, pois é um convite a entrar num processo de rever-se, de tomar distância e olhar-se pelo espelho”. Assim, entendo que o professor, sujeito dessa pesquisa, deve ser compreendido através de sua história e de suas ações nas diferentes áreas da vida.

A crítica ao tradicionalismo e à racionalidade técnica tem conduzido à emergência de propostas alternativas sobre o papel do professor, com a visão da formação em uma perspectiva mais ampla e mais humana. Segundo Costa (2007), as teorias tradicionais de formação de professores foram colocadas em discussão porque os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal, têm contribuído de forma insatisfatória para a geração de uma nova identidade profissional docente.

A pluralidade e a heterogeneidade fazem parte do saber profissional dos professores no sentido em que cada professor se serve de uma cultura pessoal que provém de sua história de vida, de sua cultura escolar e de conhecimentos adquiridos na universidade. Um professor quase sempre não tem só uma teoria ou concepção unitária para guiar sua prática. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho em prol de atingir seus objetivos.

Os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados. Segundo Tardif (2002), raramente os saberes são formalizados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes os quais são difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Nas profissões de interação humana como o magistério, a personalidade do trabalhador está presente no processo de trabalho e constitui, de certo modo, a principal mediação da interação. Esses saberes além de personalizados, também são situados, isto é, são constituídos em função de uma situação de trabalho particular, e nessa situação particular ganham sentido.

As leituras de Tardif (2002) chamaram minha atenção para o fato do trabalho docente ter como objetos seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores trazem marcas de seu objeto de estudo. O professor deve compreender seus alunos em suas

particularidades dentro do contexto da sala de aula, pois são os indivíduos que aprendem. A aquisição dessa sensibilidade sobre as diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente.

A definição mais utilizada por pesquisadores, formadores de professores e educadores diversos para se referirem às novas tendências da formação de professores é a da “prática reflexiva” (GARCIA, 1997; SCHÖN 2000a), proposta por Schön (2000a, 1997b) e que causou interesse e influência nos trabalhos direcionados à prática profissional docente.

Schön (1997b) sugere o fomento às práticas reflexivas e o estímulo à sua introdução na formação docente para que os professores possam aprender a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade. O professor reflexivo pensa sobre sua ação, se interroga sobre as alternativas possíveis para determinado momento e avalia seus resultados.

Esses aspectos me fizeram entender que a formação docente engloba muito mais do que os conteúdos curriculares e modos de ser ou fazer, abrange, também, as dimensões pessoais e sociais dos indivíduos. Portanto, se nós professores tomarmos a nossa trajetória pessoal e profissional como referência, concordaremos que a formação docente acontece em diversos contextos e, sem dúvida, relaciona-se com as experiências vividas ao longo da vida (SANTOS, 2017).

Tardif (2002) ao defender que o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão, argumenta que a formação de professores deveria, em parte, basear-se nesses conhecimentos, o que não justifica que essa formação seja, ainda, bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais.

Na formação de professores ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. (TARDIF, 2002, p. 241).

Se considerarmos o atual cenário educacional, a formação do profissional docente representa papel preponderante no que tange à qualidade da educação. Essa premissa me fez lembrar Demo (2002, p. 72), para quem “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor”. Zabalza (2004 apud SANTOS, 2010) também afirma que a qualificação científica e pedagógica dos docentes é um dos fatores básicos da qualidade na universidade. Nessa direção, identifiquei em uma passagem da obra de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 39), que “o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança”. Nesse sentido, o estudo de Martins (2003) me ajudou a compreender essa dimensão, ao salientar:

A garantia da qualidade da educação depende de vários fatores. O mais importante deles, com certeza, é aquele relativo à competência dos profissionais do magistério. Educadores bem formados, atualizados e motivados constituem o elemento básico para uma educação de qualidade. (p. 04).

Face ao aporte teórico que embasa essa pesquisa, a seguir meu foco recaiu sobre os saberes constituídos nos percursos formativos, tendo por escopo pontuar os saberes necessários à prática docente, especificamente, os saberes necessários às práticas de ensino.

## 2.2 SABERES DOCENTES

Tardif (2002) defende duas teses principais. Uma é a de que os professores “são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”, e a outra é a de que sua prática “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237). O autor conceitua os saberes docentes a partir dos conhecimentos, competências e habilidades do saber-fazer dos docentes em seu exercício profissional. Já Gauthier et al (1998, p. 14) os conceituam saberes como o “[...] repertório de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério”. Segundo Miranda (2016, p. 88):

[...] a semelhança entre as duas definições é marcante, através das classificações acerca dos diversos saberes que discriminam, diferenciando os tipos de saberes; além disso, a compreensão de diversidades de saberes é muito próxima, mas o intuito dessas duas obras sobre os “saberes docentes” é distinto. O primeiro (Tardif) ressalta em sua investigação com professores da província de Québec, no Canadá, os “saberes experienciais”, isto é, os saberes advindos da prática profissional; (o segundo) Gauthier e seus colaboradores buscam os “saberes da ação pedagógica”, saberes embasados na disciplina pela qual os professores se formaram e exercem à docência, balizados por sua prática e processos reflexivos científicos, o que levam os autores a realizar um estudo de meta-análise (análise de grandes estudos do tipo “estado da arte”) das práticas docentes.

Junto a essas duas vertentes, Rey (2004), Cunha (1999), Morosini e Morosini (2006) e Magalhães Júnior e Cavaignac (1008) me auxiliaram nessa pesquisa a investigar e compreender o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional.

Gauthier et al. (1998) diferenciam os diferentes saberes: os disciplinares, os curriculares, os das Ciências da Educação, o da tradição pedagógica, o experiencial e o saber da ação pedagógica, o autor ressalta que este último é o privilegiado pelos autores, tratando-se do “[...] saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e é

testado através de pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al., 1998, p. 33), ou seja, práticas de ensino teórica e empiricamente fundamentadas e sociabilizadas.

Na realização sistematizada de suas pesquisas, Tardif (2002) aborda características mais detalhadas dos saberes profissionais docentes, classificando-os em temporais, plurais, personalizados, compósitos e heterogêneos. Na concepção defendida por Tardif (2002), os saberes são temporais porque são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, os professores incorporam, como alunos, durante o período escolar, inúmeras representações do que é ser professor. Assim, crenças, representações e certezas são trazidas na trajetória da vida escolar e reacendidas quando começam a trabalhar como professores. Quando reflito sobre isso tendo como base a minha própria atuação como professora, vejo esse conceito se materializar. As experiências que tive como aluna ajudaram na constituição da professora que sou hoje.

Os saberes são plurais visto que, para Tardif, “saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (2002, p. 36). Segundo Tardif (2002), o saber dos professores é plural, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. Corroborando com esse pensamento, Rey (2004, p.65) ressalta que “o sujeito, de forma ativa, regula o emprego de seus recursos subjetivos diante das demandas da ação e sobre a base de suas necessidades”.

O saber docente também é personalizado, já que sua natureza não é apenas cognitiva; contém as marcas da história vivida de seus atores, os traços de sua cultura, de seus pensamentos e construções pessoais, de seus contextos de trabalho, de suas experiências individuais. É compósito e heterogêneo, em razão de envolver na própria atividade docente conhecimentos e um saber-fazer bem diferenciado, oriundo de fontes diversas e, certamente, com características diferentes.

Bourdoncle (1994 apud GAUTHIER et al, 1998) afirma que, entre todas as profissões, o ensino é aquele que deveria estar assentado sobre um sólido núcleo de conhecimentos, sendo que o desenvolvimento e a transmissão de conhecimentos consistem em sua própria essência. Gauthier et al (1998) realizaram estudos acerca das pesquisas desenvolvidas sobre o ensino com o objetivo de identificar convergências no tocante aos saberes mobilizados na ação pedagógica e com o intuito de examinar as implicações, formular problemáticas, avaliar resultados e delinear uma teoria geral da pedagogia.

Ao tratar sobre os saberes da docência e os saberes mobilizados pelos professores, Gauthier et al (1998) classifica os saberes em: disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; das Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado à ação pedagógica ou ao ensino; da Tradição Pedagógica, relativo ao saber de dar aulas, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; da experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular e da ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Em contrapartida, o referido estudo tem como base as premissas de que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática. Gauthier et al. (1998) abordam que diferentemente de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo e por essa razão, durante muito tempo, pensou-se e, geralmente, ainda pensa-se que “ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos” (1998, p. 20), e aborda a existência de três categorias relacionadas às profissões: ofícios sem saberes, saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

A primeira categoria, ofícios sem saberes, se reporta à própria atividade docente que é desempenhada sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Gauthier et al. (1998) esclarecem que, apesar do ensino ser uma atividade que se realiza desde a antiguidade, ainda se sabe muito pouco a seu respeito, e que convivemos com certas ideias anteriormente concebidas que contribuem para o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (p. 20). Sobre esse assunto, enfatiza que as ideias que defendem, por exemplo, que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, bastando, portanto, conhecer o conteúdo do objeto de ensino, ou que é uma questão de talento, bom senso, intuição, ou, ainda, que basta ter experiência e cultura se insere nessa categoria de ofício sem saberes. Argumenta que saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (1998, p. 25) e reforçar a perpetuação de um ofício sem saberes.

A segunda categoria diz respeito aos saberes sem ofício, que têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos. Muitos desses conhecimentos, segundo Gauthier, foram produzidos sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério. Saberes que não se dirigiram ao professor

real, cuja atuação se dá numa sala de aula concreta onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem e exigem tomadas de decisão, mas a um professor que atua num contexto idealizado, ou seja, “[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (1998, p. 25). Para o autor, isso contribuiu para a

desprofissionalização da atividade docente ao reforçar para os professores a concepção de que a pesquisa universitária [...] não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição ou no bom senso” (1998, p. 27).

Gauthier (1998) também aponta que o desafio da profissionalização docente é evitar ofício sem saberes e saberes sem ofício e apresenta a terceira categoria, um ofício feito de saberes, pois o autor concebe que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28). Assim, o autor reconhece a existência de um repertório de conhecimentos que reflete um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um

profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (p. 331).

Sendo assim, a concepção da formação dos professores, muitas vezes pensada por meio da transmissão do conhecimento, como o intuito da atuação eficaz em sala de aula, vem sendo debatida pela abordagem que analisa a prática que este professor vem desenvolvendo, como foco no saber docente, considerando que o professor em sua trajetória reconstitui seus conhecimentos baseados em suas necessidades e seus percursos formativos e experienciais.

Segundo Tardif (2002), o que posso caracterizar como saberes experienciais, de um modo geral, são os saberes advindos da prática cotidiana da profissão. Tardif (2002), ao descrever os saberes experienciais, diz que é a partir desses saberes que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação a longo prazo. Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas ao contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Consoante a isso, Magalhães Jr e Cavaignac (2018, p. 12) afirmam:

Os saberes adquiridos na formação inicial, associados às experiências de vida próprias e diferenciadas, aos saberes provenientes da participação em grupos de estudos, estágios supervisionados, atividades de pesquisa, monitoria, entre

outras, e aos saberes oriundos da pós-graduação e da experiência de sala de aula na educação básica e no ensino superior possibilitaram aos professores o desenvolvimento da prática docente ao longo de sua carreira.

Tardif e Lessard (2007) me fazem compreender a experiência não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por indivíduos.

Segundo Tardif (2002), os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Portanto, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico. Segundo Gauthier et al (1998), esse processo não parece suficiente no sentido de garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que lhes é característico, único. É preciso, segundo esses autores, que os saberes experienciais dos professores sejam verificados por meio de métodos científicos e, então, divulgados e reconhecidos como o saber profissional dos professores. Denominam-se saberes da ação pedagógica os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados.

O quadro abaixo ressalta vários fenômenos importantes, os saberes utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula e registra a natureza social do saber docente.

### Quadro 5 – Saberes dos Professores

(Continua)

<b>Saberes dos Professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de interação no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e a secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estagiários, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores

(Conclusão)

<b>Saberes dos Professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de interação no trabalho docente</b>
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

Tardif (2002) diz que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (p. 64). Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração. Tardif (2002) trata a socialização como um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. O autor defende a ideia de que esses saberes não são inatos, mas produzidos e construídos na interação com o outro. O autor enfatiza que

um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (p. 263).

No intuito de situar o saber do professor no campo de interação entre o individual e o social, Tardif (2012) expõe sua preocupação de se repensar a formação docente e expressa a necessidade de considerar os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho como fundamentos da formação profissional docente. Em suma, eu corroboro com Tardif quando ele toma o saber como fio condutor da prática e da competência profissional.

O saber docente é uma junção de todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no próprio tempo/ espaço de atuação do professor. Incluem os experienciais, os acadêmicos, os profissionais, os curriculares, os saberes

disciplinares, entre outros, passíveis de sistematização, produtos das culturas docentes (CUNHA, 1999).

Segundo Morosini e Morosini (2006), os autores do campo da formação de professores afirmam que, para a construção dos saberes, o processo de desconstrução da experiência, ou seja, o decompor a história de vida identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada, é necessário. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação.

Nesse contexto de aceite da concepção de saberes, busca-se o modelo da prática profissional na formação de professores. Conforme Morosini e Morosini (2006), esse é um modelo epistemológico com base em uma ideologia que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Essa prática procura revelar tais saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em razão dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Compreende também a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000).

### 2.3 PRÁTICAS DE ENSINO

Preocupe-me em investigar também a dimensão conceitual das práticas de ensino como categoria central nesta pesquisa. Para isso, além dos autores que serviram de base utilizados nessa investigação, também trago Sacristan (1995), Pimenta e Anastasiou (2002) e Pachane (2006). Ao me deparar com o estudo de Tardif e Lessard (2007) acerca do trabalho docente, compartilho do entendimento de que a docência “é uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente, outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (p. 8). Ele continua dizendo que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-lo e transformá-lo pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21).

Cada dia mais exige-se que os professores se tornem profissionais da pedagogia, no sentido de saber atuar de forma eficaz na área educativa, sendo capazes de lidar com os inúmeros problemas da escolarização em massa em todos os níveis de ensino (TARDIF,

2002). Tardif (2002) conceitua a pedagogia como um conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Em outras palavras a pedagogia é a tecnologia utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho, no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado. Se a pedagogia é a tecnologia do trabalho docente, a natureza e a função dessa tecnologia são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional dos professores (TARDIF, 2002).

**Quadro 6 – Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que se refere às tecnologias**

(Continua)

	<b>Tecnologias industriais sobre objetos materiais.</b>	<b>Tecnologias interativas na escola e com seres humanos</b>
<b>Repertório de conhecimentos</b>	Baseada das ciências naturais e aplicadas.	Baseadas nas ciências humanas e nas ciências da educação, bem como no senso comum
<b>Natureza dos conhecimentos em questão</b>	Saberes formalizados, proposicionais, validados, unificados.	Saberes não-formais, instáveis, problemáticos, plurais.
<b>Natureza do objeto técnico</b>	Aplicam-se a causalidade, a regularidades funcionais, a classes de objetos, a séries.	Aplicam-se às relações sociais e a individualidades, assim como a relações que apresentam irregularidades; são confrontadas com indivíduos, com particularidades.
<b>Exemplos de fenômenos sobre os quais atuam as tecnologias</b>	Procedimentos mecânicos, sistemas de travagem, funcionamento de uma culatra, o tratamento de um resíduo, etc.	A ordem na classe, a “motivação” dos alunos, a aprendizagem dos saberes escolares, a socialização, etc.

(Conclusão)

	<b>Tecnologias industriais sobre objetos materiais.</b>	<b>Tecnologias interativas na escola e com seres humanos</b>
<b>Natureza das tecnologias</b>	Apresentam-se como um dispositivo material que engendra efeitos materiais.	Tecnologias geralmente invisíveis, simbólicas, que engendram crenças e práticas.
<b>Controle do objeto</b>	Possibilitam um alto grau de determinação do objeto.	Possibilitam um baixo grau de determinação do objeto.
<b>Exemplos de técnicas concretas</b>	Friccionar, triar, reunir, amontoar, etc.	Afagar, ameaçar, entusiasmar, fascinar, etc.

Fonte: Tardif; Lessard, (2007, p. 262 -263).

Esse quadro mostra diferenças importantes entre as tecnologias da interação humana e as tecnologias industriais. Na esfera do trabalho humano, o objeto é sempre considerado por intermédio de uma tecnologia, a qual se baseia sobre um repertório de saberes que pertencem aos trabalhadores. Dado que o “objeto” são seres humanos, as tecnologias da interação são marcadas por limitações nos âmbitos epistemológico e ontológico.

No que se refere ao aspecto epistemológico, elas possuem as características das ciências humanas e sociais que as produzem. De fato, essas ciências são não-preditivas; não desenvolveram técnicas materiais eficazes do ponto de vista causal; são formuladas em uma linguagem “imprecisa”; são plurais; estão continuamente em mutação, etc. Nesse sentido, quando aplicadas sem alteração em situações de trabalho, elas não oferecem nenhum controle sobre as situações concretas. Diferentemente dos trabalhos cuja perícia é baseada nas ciências naturais e aplicadas (cujo objeto é de natureza material e ideal), os trabalhadores cuja perícia é baseada nas ciências naturais e aplicadas (cujo objeto é de natureza material ou ideal), os trabalhadores cuja perícia depende exclusivamente das ciências humanas e sociais não possuem um saber específico que ofereça um controle sobre as tarefas de trabalho, segundo a concepção científica e instrumental positivista. (TARDIF, p. 136, 2002).

Nas pesquisas de Tardif et al (1991 apud TARDIF, 2002), os professores utilizam, em suas atividades diárias, conhecimentos práticos advindos do mundo em que vivem, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências

chamadas “positivas”, mas, sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural. O autor continua:

No que se refere ao aspecto ontológico, as técnicas de trabalho são confrontadas com questões da contingência, da complexidade, da singularidade e da axiologia, justamente por ser seu objeto um sujeito, um ser humano, situações humanas. Por exemplo, o simples fato de os alunos possuírem uma linguagem através da qual designam e exprimem sua situação cotidiana em sala de aula coloca os professores diante de problemas totalmente desconhecidos pelos cientistas das ciências naturais e aplicadas, bem como pelos técnicos e pelos outros trabalhos da matéria. De fato, por lidar com seres humanos, o professor precisa desenvolver comportamentos que sejam significativos para eles, e não somente para si mesmo, ao passo que os cientistas e os técnicos trabalham baseando-se no pressuposto de que seus objetos e artefatos não são dotados de sentido por si mesmos. Nessa perspectiva o principal problema da atividade docente é provocar mudanças causais num mundo objetivo – por exemplo, no cérebro dos alunos –, mas obter o empenho dos atores considerando os seus motivos, isto é, os seus desejos e os significados que atribuem à sua própria atividade de aprendizagem. Nesse sentido, é a própria estrutura lógica dos juízos causais técnicos, que podemos descrever por meio de uma proposição condicional do tipo “se x, então y”, que dificilmente pode ser transferida para o trabalho docente e, de forma mais global, para as interações humanas. (TARDIF, 2002, p. 136-137).

No caso das tecnologias dos professores, as educativas, posso concluir que os saberes originários das ciências da educação e das instituições de formação de professores não são suficientes para fornecer respostas precisas sobre o “como fazer”; em grande parte, os professores precisam tomar decisões e elaborar estratégias de ação durante as atividades, sem necessariamente utilizar um “saber-técnico ou científico” para nortear a situação. Percebo no meu cotidiano como professora as limitações do “saber-técnico” frente às particularidades de cada sala de aula em que atuei. Já lidei com turmas diversas, nas quais tive que resolver problemas para os quais o saber adquirido na universidade não me apresentou soluções. Nesses casos recorri aos saberes adquiridos ao longo da minha vida como discente e da minha carreira docente para encontrar a melhor resposta, entre erros e acertos, os caminhos se delimitam.

Sacristan (1995) considera que o processo de renovação pedagógica que preconiza o papel central para os professores no planejamento de sua prática deve partir da análise das condições objetivas do trabalho profissional dos docentes, “para propiciar saídas realmente libertadoras, ao mesmo tempo em que se é consciente das dificuldades objetivas do plano” (p. 109).

Segundo Gauthier et al (1998), o ofício de ensinar sempre hesitou entre duas tentações particularmente niilistas: a de agir como se não precisasse de nenhum saber pedagógico particular, ou então como se a pesquisa na área de ciências da educação tratasse constantemente de algo diferente do estudo específico do saber docente. Tardif (2002)

complementa dizendo que a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Temos que ter em mente que os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido mais amplo do termo, que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Relembrando Marx, Tardif (2002) faz uma relação entre a práxis social e o trabalho, afirmando que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho. Tardif e Lessard (2007) lembram que Marx nos mostrou que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. O trabalho envolve uma práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Para os professores, os saberes que servem de base para o ensino, não se limitam a conteúdos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho.

O conceito de “ensino explícito” discutido por Gauthier (2014) em sua obra “Ensino explícito e desempenho dos alunos”, formaliza uma estratégia de ensino estruturada em etapas sequenciais e profundamente integradas. Segundo esse método, o professor busca intencionalmente apoiar o aprendizado do aluno através de uma série de ações em três grandes momentos: a preparação e o planejamento, o ensino propriamente dito e o acompanhamento e a consolidação. Para Tardif (2002), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia”. (p. 39). Tenho em mente que, “não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática”. (BOURDONCLE, 1994, apud GAUTHIER et al 1998, p. 105), Tardif (2002) salienta que “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação”. (p. 35).

Como nos diz Gauthier et al (1998), o professor deve estabelecer uma ordem tanto nos conteúdos e nas atividades de aprendizagem quanto nas regras de interação; ao fazer isso, ele instrui e educa, bem como define os objetivos de aprendizado para que possam ser selecionadas as melhores atividades. Os professores eficientes procuram escolher níveis de desafios e de dificuldades apropriados às capacidades de seus alunos, se querem conseguir motivá-los. Essas experiências de sucesso melhoram suas percepções de si mesmos, o que aumenta suas chances de obter bons resultados (GAUTHIER et al, 1998).

Libâneo (1990) enxerga na relação entre ensino e aprendizagem o elemento que possibilita a constituição da teoria didática e da orientação segura para a prática docente, destacando suas dimensões: a política, pois o ensino enquanto prática social favorece transformações; a científica, porque deve revelar as leis gerais e as condições concretas em que se manifestam; e a técnica, enquanto orientações da prática em situações concretas específicas.

O quadro que irei apresentar agora, é parte de um quadro elaborado por Tardif (2002, p. 169-171) que apresenta os tipos de ação presentes no âmbito da educação, os tipos de saber que lhes estão associados e o modelo de prática educativa seguida.

**Quadro 7 – Oito tipos de ação na educação**

(Continua)

<b>Tipos de ação</b>	<b>Atividades típicas da educação</b>	<b>Saber ou competência da educação</b>	<b>Modelo da prática educativa</b>
Agir tradicional (Weber, Health, etc.)	Condutas pautadas por modelos de vida baseados nas tradições e nos costumes.	Saber oriundo do mundo vivido, saber cotidiano, senso comum.	A educação é uma atividade tradicional.
Agir afetivo (Freud, Nell, Rogers, etc.)	Condutas guiadas por afetos.	Saber “estético”.	A educação é uma atividade afetiva.
Agir Instrumental (Watson, Skinner, Gagné, etc.)	Condutas guiadas por objetivos específicos em comportamentos observáveis.	Saber técnico-científico axiologicamente neutro.	A educação é uma tecnologia.
Agir estratégico (Newman, Schön, etc.)	Condutas guiadas por objetivos em situações de interação.	Saber estratégico calculador.	A educação é uma arte.

(conclusão)

<b>Tipos de ação</b>	<b>Atividades típicas da educação</b>	<b>Saber ou competência da educação</b>	<b>Modelo da prática educativa</b>
Agir normativo (Well, Moore, etc.)	Condutas guiadas por normas, por valores.	Saber normativo.	A educação é uma atividade normativa ou moral.
Agir dramaturgico (Goffman, Doyle, etc.)	Condutas que comportam uma negociação relativa aos papéis dos atores educativos.	Saber cotidiano, saber comum, saber na ação.	A educação é uma interação social.
Agir expressivo (Schütz, Rogers, etc.)	Condutas nas quais o ator expressa sua subjetividade, sua vivência.	Saber como consciência de si ou autorreflexão.	A educação é uma atividade de expressão de si mesmo.
Agir comunicacional (Habermas, Apel, etc.)	Condutas nas quais os atores participam como iguais numa discussão.	Saber argumentar.	A educação é uma atividade de comunicação.

Fonte: Tardif (2002, p. 169-171).

Partindo do que foi descrito no quadro anterior, irei esclarecer alguns pontos para que se tenha uma melhor compreensão a respeito da atividade educativa e do ensino.

Primeiramente, posso afirmar que o processo de formação do ser humano é complexo e variável. Devemos evitar rejeitar, de maneira dogmática e unilateral, os diferentes tipos de ação que existem efetivamente na educação. O que torna complexo o trabalho dos professores é justamente a presença simultânea e necessária desses diferentes tipos de ação, os quais obrigam os atores a realizarem uma variedade de interações com os alunos em função de vários objetivos, que não são necessariamente coerentes ou homogêneos.

Tardif (2002) diz que aquilo que chamamos de “saber dos professores” ou de “saber ensinar” deve ser considerado e analisado em função dos tipos de ação presentes na prática. Ele complementa afirmando que:

para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício, deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos, deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista, deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modifica-los até um certo ponto. (2002, p. 178).

Esse pluralismo de saberes está ligado à diversidade dos tipos de ação dos professores. O agir do professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. O ensino ocorre num contexto constituído e de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos. Segundo Tardif (2002), a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, por isso as faculdades de educação deveriam incluir o desenvolvimento de uma parceria com os professores, de modo que estes tomem parte, diretamente, na formação de professores.

O autor reconhece que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento, que eles deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional. Se o trabalho de professor exige conhecimentos específicos relacionados à sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos.

Em relação à formação de professores para a docência universitária, trago a categorização proposta por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 185-187), que engloba os enfoques tradicional, técnico e hermenêutico, assim definidos:

**Tradicional ou prático-artesanal:** É um modelo conservador. Ensinar se identifica com transmitir, de geração a geração os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas. A formação do professor nessa perspectiva, se dá na prática, observando o mestre, ou seja, aprende a fazer, fazendo. A formação do professor ocorre na prática institucional e o conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária formação prévia específica. A docência é considerada um dom inato.

**Técnico ou acadêmico:** o conteúdo do ensino é composto dos conhecimentos científicos e sua finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados, produzidos pela pesquisa científica. Assim, o ensino é compreendido como um campo de aplicação desse conhecimento. É tarefa do professor traduzi-los em um fazer técnico para transmiti-los aos alunos. Há clara subordinação entre

conhecimento teórico e conhecimento prático aplicado. O professor, nesse enfoque, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento, desenvolvendo suas habilidades técnicas. Sua formação deve ser, portanto, técnico-instrumental.

**Hermenêutico ou reflexivo:** o ensino é entendido como uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas. O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para resolver as situações únicas, ambíguas, incertas e conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. O conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica, emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática do próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais. Essa formação requer investimentos acadêmicos, que permitam ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade, que deseja que o professor desenvolva a prática educativa como forma de aprender. Requer, também, que se invista na formação contínua dos professores, de forma democrática, nas instituições nas quais trabalha.

A investigação dos professores sobre a própria prática tem sido considerada um impulsionador eficaz de melhora profissional. De acordo com Pachane (2006), a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui o eixo da formação profissional. Incentiva-se que a prática reflexiva seja inserida o quanto antes no processo de formação de professores, ou seja, que a reflexão sobre a ação se torne prática corrente não apenas no processo de formação continuada de professores, mas que seja desenvolvida desde a formação inicial dos estudantes. Segundo Pachane (2006), entende-se, hoje, que o domínio da pesquisa, a maior aproximação entre teoria e prática e a abertura de espaços de reflexão sejam fundamentais no processo de formação dos professores.

A formação do professor, portanto, não pode se resumir ao conhecimento do conteúdo, nem mesmo ao domínio de algumas poucas técnicas didáticas. Assim, não é possível, atualmente, compreender-se o processo de desenvolvimento profissional do professor, tanto da educação básica quanto do ensino superior, sem atrelarmos as dimensões da prática, bem como da reflexão sobre ela.

## 2.4 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Para trazer a discussão sobre formação, saberes e práticas de ensino prioritariamente para dentro do âmbito do ensino superior, trago como aportes teóricos nessa discussão Isaia (2006), Veiga (2010 e 2014), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003) e Zabalza (2004).

Há uma inquietude nas instituições universitárias, que têm seu corpo docente formado por um conjunto de profissionais de diferentes áreas que, em parte, não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da profissão. No curso de Medicina Veterinária, locus da minha investigação, apenas 4 dos 61 professores possuem formação em uma licenciatura, os demais têm formação essencialmente bacharelesca. No atual cenário nacional e internacional, existe a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária em atuação, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino de graduação.

Segundo Isaia (2006), a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente, e esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, as dimensões pessoal, profissional e institucional. Na composição das três, dá-se a constituição do ser professor. Nesse sentido, segundo a autora, destaca-se a necessidade de estudos que levem em conta a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se formando/transformando, no decorrer do tempo.

A docência na Educação Superior, como atividade especializada, é profissão, e é produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes. Segundo Veiga (2010), a docência, como profissão e como ação especializada, procura: reconfigurar saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento crítico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; busca a renovação da sensibilidade ao fundamentar-se na dimensão estética, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

Segundo Severino (2008), no contexto da cultura brasileira contemporânea, o ensino universitário tem sua importância proclamada tanto pela retórica oficial como pelo senso comum predominante no seio da sociedade. É atribuída a significativa participação na formação dos profissionais dos diversos campos, sendo vista como poderoso mecanismo de ascensão social, cabendo destacada valorização para o ensino oferecido pelas universidades públicas.

Gostaria de chamar a atenção também para o crescimento da profissão de professor universitário, devido à perda da empregabilidade na sociedade globalizada. Quando exercem a docência no ensino superior juntamente a outras atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, escritórios e etc. como professor

universitário, o que indica valoração social do título de professor. No entanto, o título de professor sozinho, sugere uma identidade menor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), embora alguns professores possuam experiência significativa em outras em suas áreas de estudo, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Estes recebem ementas prontas, planejam individualmente e solitariamente, e é nessa condição que devem se responsabilizar pela docência exercida. Não recebem qualquer orientação sobre os processos de planejamento e avaliação, não têm de prestar contas das atividades desenvolvidas em sala. Tenho em mente que a docência universitária ultrapassa os limites da sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação.

Prata-Linhares, Pimenta, Gonçallo (2007) explicam que no Brasil ainda estamos ligados à ideia de que a docência nas instituições de educação superior tem como pressuposto que o domínio do conhecimento específico e a excelência na pesquisa são suficientes para exercer a docência com qualidade. Masetto (2003) explica que essa é uma questão histórica e está relacionada a resquícios do modelo de ensino superior implantado no Brasil (francês-napoleônico). Os cursos e as faculdades criados, desde seu início, se voltaram para a formação de profissionais competentes em determinada especialidade, valorizando mais o conteúdo específico do que o conhecimento pedagógico.

Esse modelo de ensino teve repercussão nos currículos, a maioria rígidos e com disciplinas seriadas, e foi fundamentado na crença de que “quem sabe automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p. 13). Outro dado importante, segundo o autor é que até a década de 1970, ainda que no Brasil já estivessem em funcionamento inúmeras universidades e a pesquisa fosse uma realidade, praticamente o que se exigia para ser um professor universitário era o bacharelado e a competência comprovada na sua profissão. (p. 17). Mesmo vivendo uma outra realidade, ainda sentimos essa herança cultural, que pode ser percebida nos poucos espaços existentes nas instituições para o desenvolvimento profissional do docente da educação superior.

Dentre as atribuições do docente, uma delas é ensinar, o que pressupõe duas dimensões: uma intencional e outra de resultados. É uma tarefa que exige a compreensão da área específica a ser ensinada e seu significado social. O docente precisará entender o currículo, realizar um planejamento, escolher um método de ensino e os recursos para alcançar seus objetivos, saber se relacionar com os alunos, estabelecer critérios de avaliação, entre outros. (GAETA; MASETTO, 2013).

Apesar das complexas atribuições do trabalho docente, há uma contradição. Melo (2012) aponta que na maioria das universidades privilegiam-se as atividades de pesquisas e nas discussões entre professores o assunto predominante é sobre os artigos publicados, projetos aprovados e verbas recebidas, não existem perguntas referentes a metodologias ou aprendizagem dos alunos. Prata-Linhares, Pimenta e Gonçallo (2007) ressaltam que isso se deve ao fato de as atividades de ensino serem menos valorizadas no contexto universitário ou por não existirem espaços institucionais de desenvolvimento profissional do docente, o que torna compreensível que os professores da educação superior estejam menos sensíveis e atentos às questões pedagógicas.

Segundo Isaia (2006), apesar do entendimento institucional de que os docentes são os responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior. Essa assertiva é confirmada por vários outros pesquisadores, entre eles Morosini (2001), Zabalza (2004) e Masetto (2000). Tal descaso pode ser comprovado pelo fato de os critérios de seleção e progressão funcional adotados estarem centrados principalmente na titulação e na produção científico-acadêmica, o que não garante uma educação de qualidade.

O individualismo presente na docência universitária é apontado por Bireau (1995) como um dos obstáculos à formação docente. A autora assinala que os docentes do ensino superior são dominados pela “síndrome de ensinar à minha maneira”, um dos fatores que os leva a adotar estilos pedagógicos que possuem traços tanto pessoal como empírico. E acrescenta que cada docente “é rei e senhor do conteúdo a ministrar”. Para Zabalza (2004), os professores universitários agem como se cada um fosse uma espécie de “célula fechada e autônoma”.

As autoras Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação do campo específico e no campo pedagógico de seus docentes. Outras demandas também entram em questão:

[...] O documento da Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente, Paris 1997, promovida pela Organização Sindical Internacional da Educação, expressa preocupações com temas do campo educacional até então ausentes na docência universitária, como a qualidade da educação, a educação a distância e as novas tecnologias; a gestão e o controle do ensino superior; o financiamento do ensino e da pesquisa; o mercado de trabalho e a sociedade; a autonomia e as responsabilidades das instituições; os direitos e liberdades dos professores do ensino superior; as condições de trabalho; entre outras. O domínio dessas questões tem se configurado como requisito necessário ao exercício da docência no ensino superior, uma vez que se espera o desenvolvimento desses professores na administração e gestão em seus departamentos, na universidade,

tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa, de financiamento, não apenas em seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 38-39).

Com relação ao ensino superior, a Constituição de 1988, em seu artigo 207, assegura “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. O parágrafo 2º do inciso II do artigo 213 afirma que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do Poder Público”. Evidentemente, ficam implícitos no texto constitucional os demais determinantes relacionados ao ensino superior nos princípios referentes à educação em geral. É assim que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, vai regulamentar esses princípios constitucionais relacionados ao ensino superior. Segundo Severino (2008), ao proceder desse modo, a Lei 9394/96 não faz apenas uma operação jurídico-legislativa formal, mas consolida igualmente as opções políticas do Estado brasileiro como também suas opções ideológicas.

Os produtos e resultados acadêmicos provenientes das três atividades (ensino, pesquisa e extensão) constituem resposta da instituição de Educação Superior às questões apresentadas pela sociedade, tendo em vista sua transformação. Veiga (2014) relata que para tanto a docência requer um elo articulador entre os diferentes componentes curriculares e as propostas de intervenção que estruturam projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação. O ensino, a pesquisa e a extensão articulam-se entre si: o tratamento em separado ocorre por questões didático-pedagógicas, a fim de enfatizar suas maiores ou menores articulações com as configurações que delineiam o mundo contemporâneo. Na complexidade das articulações entre os elementos que formam o tripé é que se constrói a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a própria formação pedagógica.

No Brasil a LDB 9394/96, em seu artigo 66, discorre sobre a preparação para o magistério superior, que far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No mercado de trabalho, a titulação *lato sensu* tem servido para cumprir parcialmente a lei, já que esta significa que poderá haver menos gastos com remuneração de professores.

Relacionando com o foco principal da minha pesquisa, que é a “formação, os saberes e as práticas de ensino”, é possível afirmar que nos processos de formação de professores é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes didáticos, dos saberes da experiência do sujeito professor. Segundo as autoras Pimenta e

Anastasiou (2002), “esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las”. (p. 71). Por isso a importância da pesquisa sobre ensino na formação de professores, já que são as demandas da prática que irão configurar esses saberes.

Quando os professores chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras experiências do que é ser professor. Experiências que fazem com que esses profissionais tenham em mente um “ideal” do que é ser um bom professor. Estes se espelham nos professores que contribuíram de forma significativa com sua formação pessoal e profissional. Esses profissionais sabem sobre a profissão professor de maneira superficial, pois não se identificam como professores, uma vez que “olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.79).

O impasse que se coloca é o da passagem de ex-aluno da universidade para ver-se como professor dessa instituição. É preciso constituir essa identidade de professor universitário, porque os saberes da experiência não bastam. Fazer com que esses professores discutam as questões dos conhecimentos nas quais são especialistas, no contexto da atualidade, é um passo que faz parte do processo de constituição da identidade dos professores. Segundo Falcão (2016), estudar identidade significa entender que este tema abarca múltiplas dimensões, implica pensar nos aspectos históricos, sociais, políticos e subjetivos que se entrelaçam na constituição do ser, denotando a complexidade que o assunto enseja. Meu objetivo com esse tópico não é tratar o termo “identidade” como uma categoria em minha pesquisa, mas discutir a formação, os saberes e as práticas de ensino na constituição da identidade do professor, em especial do professor universitário. Segundo Magalhães Jr e Cavaignac (2018, p. 4-5):

As instituições de ensino superior (IES) têm buscado organizar processos de formação permanente e de desenvolvimento profissional de seus docentes por meio de palestras, seminários, semanas pedagógicas, entre outras iniciativas. Contudo, estas não devem ocorrer de forma isolada, mas sim articuladas a um processo de construção coletiva de estratégias sistematicamente organizadas que permitam a constante reflexão crítica sobre o papel da universidade, os projetos pedagógicos e os saberes docentes inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Auxiliar no desenvolvimento profissional desses professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera apenas executores de decisões alheias, mas uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Os professores universitários não licenciados devem ter

em mente que planeja-se o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno. O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens decorrentes. (FRANCO, 2012).

Um fator que limita mudanças no ensino médico é a resistência dos professores a transformações. Um dos aspectos que podem contribuir para essa resistência é que as tentativas de mudança ocasionam certa sensação de insegurança, o chamado “mal-estar docente”, visto que os professores já se encontram adaptados a um trabalho bem definido de transmissão de conhecimentos.” (ALONSO, 1999). O individualismo presente na prática docente universitária é um dos entraves ao desenvolvimento dos professores desse nível de ensino, pois vivem “tão intensamente a autonomia ideológica, científica, didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que tenda a romper esse status quo”. (ZABALZA, 2004, p. 118).

Para analisar a formação, os saberes e as práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária, fiz um estudo necessário para o entendimento da dimensão conceitual acerca dessas categorias, entendimento esse explicitado neste capítulo. Creio que essas dimensões são essenciais na configuração dos componentes a serem considerados na compreensão do referido objeto, mas não o único.

Por isso considero importante analisarmos outros elementos, entre os quais: o contexto e o lugar da investigação; a história da instituição e dos sujeitos investigados; as orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Medicina Veterinária e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) específico do curso pesquisado, análise que farei no capítulo seguinte. No próximo capítulo, iniciarei a análise documental em busca desses elementos que acredito serem necessários na composição de uma cartografia dos professores do curso de Medicina Veterinária da UECE.

### **3 A MEDICINA VETERINÁRIA, A FAVET/UECE E SEUS PROFESSORES**

A proposta desta seção consiste em fazer uma apresentação da realidade específica da docência na Universidade Estadual do Ceará (UECE), focalizando um estudo particular no curso de Medicina Veterinária. Na seção que antecedeu a esta, busquei compreender a docência a partir dos conceitos formação, saberes e práticas de ensino, situando-os dentro da docência universitária. Neste, busco me ater à especificidade do locus da pesquisa, procurando conectar as categorias investigadas com a realidade particular do curso de Medicina Veterinária da UECE, mapeando a formação do corpo docente do referido curso.

De início busco trazer a história do surgimento da Medicina Veterinária no mundo e no Brasil. Essa retrospectiva histórica é importante para situar o Curso de Medicina Veterinária da UECE dentro de uma cadeia de acontecimentos sem perder de vista a inserção do curso na totalidade do que é a Medicina Veterinária. Nessa etapa de caracterização do locus, a pesquisa se deu por meio da análise de documentos referentes à UECE, ao curso de Medicina Veterinária e aos docentes.

Conhecedora da importância de analisar a documentação legal para se compreender as relações que perpassam as dimensões do caso analisado, acredito que conhecer o contexto e o lugar da investigação, o processo constitutivo das propostas formativas para o curso de Medicina Veterinária da FAVET/UECE, especificamente a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de 2007 (cuja matriz, em vigor desde 2008.2, continuava orientando o funcionamento do curso de Medicina Veterinária no ano de 2019, configurado como recorte temporal limite desta investigação), significou adentrar no universo a ser investigado e perceber suas dinâmicas, posto que são constituídas de espaços e sujeitos que integram e interagem ao mesmo tempo entre si e com a documentação supracitada em suas práticas docentes cotidianas.

Este capítulo tem como objetivo situar historicamente a pesquisa e a instituição investigada e caracterizar as orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares do Curso (DCN) do curso de Medicina Veterinária, dialogando com as orientações previstas no PPC do curso de Medicina Veterinária da FAVET/UECE e as demais resoluções da instituição que tratam sobre a docência universitária. Busquei também traçar o perfil desses sujeitos, elementos que julgo necessários à composição do mapa a ser cartografado acerca da formação desses docentes.

### 3.1 O SURGIMENTO DA MEDICINA VETERINÁRIA NO MUNDO E NO BRASIL

Conforme consta na síntese histórica descrita no PPC do curso de Medicina Veterinária da UECE (2007), o exercício da “ars veterinaria” confunde-se com a origem da civilização humana e seu início pode ser referenciado a partir do próprio processo de domesticação dos animais. O “Papiro de Kahoun”, encontrado no Egito em 1890, descreve fatos pertencentes à arte de curar animais ocorridos há 4000 anos a.C., indicando procedimentos de diagnóstico, prognóstico, sintomas e tratamento de doenças de diversas espécies de animais. A história nos permite perceber que Medicina animal era praticada 2000 anos a.C. em certas regiões da Ásia e da África, do Egito à Índia Oriental. Especial menção merecem os códigos de Eshn Unna (1900 A.C.) e de Hammurabi (1700 A.C.), originários da Babilônia, capital da antiga Mesopotâmia, onde são registradas referências à remuneração e às responsabilidades atribuídas aos “Médicos dos Animais”.

Na Europa, os primeiros registros sobre a prática da Medicina animal originam-se no século VI a.C., na Grécia, onde em algumas cidades eram reservados cargos públicos para os que praticavam a cura dos animais e que eram chamados de hipiatras<sup>12</sup>. No mundo romano, autores como Cato e Columella produziram interessantes observações sobre a história natural das doenças animais. Na era cristã, em meados do século VI, em Bizâncio (atualmente Istambul), foi identificado um verdadeiro tratado enciclopédico chamado Hippiatrika, compilado por diversos autores e que tratava da criação dos animais e suas doenças, contendo 420 artigos, dos quais 121 escritos por Apsirtos<sup>13</sup>, considerado no mundo ocidental, a partir dos helenos, o pai da Medicina Veterinária.

A Medicina Veterinária moderna, organizada a partir de critérios científicos, começou a desenvolver-se com o surgimento da primeira escola de Medicina Veterinária do mundo, em Lyon-França, criada pelo hipologista e advogado francês Claude Bougerlat, a partir do Édito Real assinado pelo Rei Luiz XV, em 04 de agosto de 1761. Este primeiro centro mundial de formação de Médicos Veterinários iniciou o seu funcionamento com 8 alunos, em 19 de fevereiro de 1762. Em 1766, também na França, foi criada a segunda escola de veterinária do mundo, a Escola de Alfort, em Paris. A partir daí, com a compreensão

---

<sup>12</sup> Significado de Hipiatria: Medicina veterinária, que trata especialmente dos cavalos. Ext. Aquilo que diz respeito a cavalos. (De hipiátrico). Disponível em: <<https://www.lexico.pt/hipiatria/>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

<sup>13</sup> Apsirtos nasceu no ano 300 da nossa era, em Clazômenas, cidade litorânea do mar Egeu, na costa ocidental da Ásia Menor. Estudou Medicina em Alexandria, tornando-se, posteriormente, Veterinário chefe do exército de Constantino, o Grande, durante a guerra contra os povos Sarmatas do Danúbio, entre 332 e 334. Após a guerra, exerceu a sua arte de curar animais em Perusa e Nicomédia, cidades da Ásia Menor, criando uma verdadeira escola de hipiatras. (UECE, 2007).

crescente da relevância social, econômica e política da nova profissão, outras escolas foram criadas em diversos países, a exemplo da Áustria, em Viena, (1768), Itália, em Turim, (1769), Dinamarca, em Copenhague, (1773), Suécia, em Skara, (1775), Alemanha, em Hannover, (1778), Hungria, em Budapeste, (1781), Inglaterra, em Londres, (1791), Espanha, em Madri, (1792), alcançando, no final do século XVIII, 19 escolas, das quais 17 em funcionamento até os dias atuais.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, nossa cultura científica e literária passou por transformações, até então não havia na colônia: bibliotecas, imprensa e nem ensino superior no Brasil. Foram fundadas, inicialmente, as Faculdades de Medicina (1815), Direito (1827) e a de Engenharia Politécnica (1874).

No dia 1º de julho de 1914, eram inaugurados, oficialmente, os cursos de Agronomia e Veterinária. Todavia, por ocasião da realização da terceira sessão da Congregação, em 15 de dezembro de 1913, ou seja, antes da abertura oficial do curso de Medicina Veterinária, um Farmacêutico formado pela Faculdade de Medicina e Farmácia da Bahia solicitava matrícula no curso de Veterinária, na condição de “portador de outro diploma do curso superior”. A Congregação, acatando a solicitação do postulante, além de aceitar dispensa das matérias já cursadas indicou um professor particular para lhe transmitir os conhecimentos necessários para a obtenção do diploma antes dos (quatro) anos regimentares. Assim, no dia 13 de novembro de 1915, durante a 24ª sessão da Congregação, recebia o grau de Médico Veterinário o senhor Dionysio Meilli, primeiro Médico Veterinário formado e diplomado no Brasil. Desde o início de suas atividades até o ano de 1925, foram diplomados 24 Veterinários. Em 29 de janeiro, após 13 anos de funcionamento, a Escola foi fechada por ordem do Abade D. Pedro Roeser.

A primeira mulher diplomada em Medicina Veterinária no Brasil foi a Dra. Nair Eugenia Lobo, na turma de 1929 pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária, hoje Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. No Brasil, os primeiros trabalhos científicos abrangendo a patologia comparada (animal e humana) foram realizados pelo Capitão-Médico João Moniz Barreto de Aragão, fundador da Escola de Veterinária do Exército, em 1917, no Rio de Janeiro, e cognominado “Patrono da Veterinária Militar Brasileira”, cuja comemoração se dá no dia 17 de junho, data oficial de inauguração da Escola de Veterinária do Exército (17/06/1914).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Informações extraídas da síntese histórica do PPC do curso de Medicina Veterinária (2007) que, por sua vez, foi formulada a partir dos artigos do Médico Veterinário e Historiador Percy Infante Hatschbach.

### 3.2 COMPREENDENDO O LOCUS INVESTIGATIVO: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ E O CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA

Segundo consulta realizada na página eletrônica da Universidade Estadual do Ceará<sup>15</sup>, a história da UECE tem início com a Lei nº 9.753 de 18 de outubro de 1973, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), que teve como primeira presidente a professora Antonieta Cals de Oliveira.

Com a resolução número 2, de 05 de março de 1975 do Conselho Diretor, referendada pelo Decreto nº 11.233, de 10 de março do mesmo ano, foi criada a Universidade Estadual do Ceará, que teve incorporada ao seu patrimônio as Unidades de Ensino Superior existentes na época: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte, além da Televisão Educativa Canal. Ao firmar-se como Universidade, transformou aquelas Escolas em seus primeiros Cursos de Graduação aos quais outros foram somados. O primeiro reitor da UECE foi o professor Antônio Martins Filho e, graças ao seu empenho e dedicação junto às autoridades federais, obteve-se o reconhecimento da Universidade Estadual do Ceará, o que abriu novas possibilidades de desenvolvimento para o estado e para a região.

A UECE teve sua instalação concretizada somente em 1977. Neste período de dois anos direcionou seu âmbito de abrangência àquelas profissões mais necessárias ao desenvolvimento do Ceará, à época: Ciências da Saúde – Enfermagem e Nutrição; Ciências Tecnológicas – Matemática, Física, Química, Ciências Pura, Geografia e Ciências da Computação; Ciências Sociais – Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia; Ciências Humanas – Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais; e Ciências Agrárias – Medicina Veterinária.

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) atualmente é uma Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação com personalidade Jurídica de Direito Público, criada pelo Decreto no 11.233 de 10 de março de 1975. Constituída por uma rede multicampi, que privilegia os Cursos voltados para a formação de professores. Desse modo, a Universidade vem acumulando experiências e transformando o seu perfil curricular em razão da melhoria da formação profissional de seus alunos e conseqüentemente da elevação da

---

<sup>15</sup> Histórico da UECE. Disponível em: <<http://www.uece.br/institucional/historico/>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

qualidade de vida da sociedade cearense. Segue abaixo um quadro<sup>16</sup> com a quantidade de matriculados e graduados nos cursos da UECE em 2017.1 e 2017.2.

**Quadro 8 – Alunos Matriculados e Graduados – Capital e Interior**

<b>Unidades</b>	<b>Matriculados 2017.1</b>	<b>Matriculados 2017.2</b>	<b>Graduados 2017.1</b>	<b>Graduados 2017.2</b>
<b>Centros – Fortaleza</b>	9.940	9.882	665	537
<b>Faculdades – Interior</b>	4.270	4.044	288	213
<b>U.A.B. – Universidade Aberta do Brasil, Interior</b>	2.996	3.069	-	-
<b>PARFOR – Programa de Formação de Professores</b>	20	20	-	-
<b>Licenciatura Intercultural dos Povos Indígenas</b>	-	-	-	-
<b>Licenciatura em Educação para o Campo</b>	50	50	-	-
<b>PRONERA – Serviço Social</b>	58	58	-	-
<b>Total</b>	17.334	17.123	953	750

Fonte: Universidade Estadual do Ceará, (2017).

O Ensino tem se constituído atividade por excelência da UECE, desde sua origem, principalmente o de graduação, com a preocupação pela sua qualidade, objetivando a formação de profissionais competentes para atender às mais diversificadas demandas sociais e profissionais do Estado e da Região. A UECE tem campus presenciais nas cidades de Fortaleza (Itapery, Fátima e 25 de Março), Itapipoca (FACEDI), Guaiúba (Fazenda de experimentação agropecuária), Pacoti (Educação ambiental e ecológica), Limoeiro (FAFIDAM), Quixadá (FECLESC), Iguatu (FECLI), Tauá (CECITEC) e Crateús (FAEC).

Voltando-me agora especificamente para o curso de Medicina Veterinária, foco dessa pesquisa, no estado do Ceará o ensino da Medicina Veterinária<sup>17</sup> teve início em 1963

<sup>16</sup> UECE em números. Disponível em: <http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/02/UECE-em-N%C3%BAmeros-2017.pdf>, acessado em 07/03/2019.

<sup>17</sup> Informações extraídas da síntese histórica do PPC do curso de Medicina Veterinária (2007) referentes ao estado do Ceará.

quando o então Governador do Estado, Dr. José Parsifal Barroso, sancionou a Lei No. 6.143 de 1º de dezembro de 1962, criando a faculdade de Veterinária do Ceará, vinculada administrativamente à Secretaria de Agricultura do Estado. No início de 1963, foi realizado o seu primeiro concurso vestibular e a Faculdade foi efetivamente instalada em prédio da Secretaria de Agricultura, situada à Rua Princesa Isabel, 1236. Em 15 de dezembro de 1965, através da Lei Estadual No. 8.355 a faculdade de Veterinária passou a funcionar com Autarquia Estadual. Em 1966, formou sua primeira turma, com 18 profissionais, mas, somente em 22 de fevereiro de 1968, foi reconhecida pelo Governo Federal, através do Decreto No. 62.294. Em 1968/69, começa sua transferência e instalação na Fazenda Itaperi, com 103 hectares, cedida pelo Governo do Estado. Essa transferência criou amplas expectativas para a Medicina Veterinária do Ceará e para a Faculdade de Veterinária, contribuindo substancialmente para a melhoria das condições de formação técnica, científica e profissional.

Iniciava-se uma fase próspera da Faculdade de Veterinária do Ceará, na qual os profissionais formados demonstravam sua competência em vários pontos do País e nas diversas atividades voltadas à pecuária. Neste período inicia-se também um amplo estímulo à formação e renovação do quadro docente e vários ex-monitores são enviados para cursar Pós-Graduação em outros centros do País. Em 1975, a Faculdade de Veterinária é encampada pela FUNEDUCE, que cria a Universidade Estadual do Ceará, a qual coloca o Curso de Medicina Veterinária, juntamente com o Curso de Enfermagem e Nutrição, para comporem o Centro de Ciências da Saúde – CCS. Embora a Medicina Veterinária exerça importante função dentro da estrutura da saúde pública, a profissão ficou totalmente descaracterizada, perdendo sua identidade. Em 1987, a comunidade universitária que compunha a Medicina Veterinária (Professores, Estudantes e Servidores) elaborou um consistente documento propondo o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, a “criação de uma unidade na UECE que vincule o curso de medicina veterinária a sua área específica, com real identidade” sendo aprovada em reunião do 20 de outubro de 1987, data em que passou a ser denominada faculdade de Veterinária – FAVET, funcionando como uma unidade independente sem, contudo, ter direito à representação nos órgãos colegiados da UECE. Tendo o seu Diretor como representante junto a estes órgãos, o que diminuiu consideravelmente a expressão política da FAVET.

Com sua missão definida, a FAVET produz e dissemina conhecimentos, procurando formar profissionais aptos a promover o desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida na região. Ao longo de seus 43 anos de existência, a FAVET formou

médicos veterinários com atuação de destaque em diversas regiões do país, desenvolvendo trabalhos nas áreas de extensão rural, clínica médica e cirúrgica de pequenos e de grandes animais, pesquisas agropecuárias, magistério superior, saúde pública, dentre outras. No Estado do Ceará, a importância da Faculdade de Veterinária pode ser mensurada observando-se o cenário do setor agropecuário ou do agronegócio, o qual apresenta índices significativos nos vários segmentos do processo de criação e da exploração animal.

São oferecidas a cada semestre 30 (trinta) vagas para o Curso de Medicina Veterinária mediante concurso vestibular. Além destas vagas, são destinadas outras quinze (15) para contemplar alunos provenientes de transferência facultativa externa e ingressos de graduados. Desde a sua criação o curso, apresenta uma das maiores relações candidato/vaga do estado.

**Quadro 9 – Matriculados e Graduados na Capital**

<b>Unidade/Curso</b>	<b>Matriculados 2017.1</b>	<b>Matriculados 2017.2</b>	<b>Graduados 2017.1</b>	<b>Graduados 2017.2</b>
<b>Faculdade de Veterinária/Medici na Veterinária</b>	360	362	30	31

Fonte: Universidade Estadual do Ceará, (2017).

Com duração de 10 períodos ou semestres, o Curso de Medicina Veterinária é diurno, ou seja, possui aulas tanto no turno da manhã quanto da tarde, sendo o último período voltado ao estágio supervisionado obrigatório e trabalho de conclusão de curso em forma de monografia apresentada à banca examinadora.

O currículo do curso está estruturado em ciclos.<sup>18</sup> No primeiro, que é básico, são estudados os conteúdos fundamentais para o embasamento da formação do médico veterinário, incluindo também disciplinas de formação geral. No segundo ciclo – profissional – as áreas de conhecimento incluem clínica médica e cirúrgica, diagnósticos por imagem, fisiopatologia de reprodução e anatomia patológica veterinária; epidemiologia e medicina veterinária preventiva; produção animal (zootecnia), tecnologia e inspeção dos produtos de origem animal, dentre outras. Apesar dessa divisão, os alunos são estimulados a frequentar o

<sup>18</sup> Matriz curricular 2008.2 nos anexos.

Hospital veterinário e participar de monitorias, projetos de pesquisas e extensão, com apoio da própria UECE, FUNCAP, CNPq, PIBIC, etc.

### 3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNS) PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA VETERINÁRIA E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA VETERINÁRIA DA FAVET/UECE

A partir da LDB 9394/96, as instituições educacionais foram desafiadas a construir coletivamente um projeto norteador de suas ações, registrado num documento formal, que deve ser reescrito periodicamente, a cada etapa proposta, avaliando as metas pretendidas e efetivadas e colocando metas conforme a problemática que enfrenta em cada revisão.

Segundo Anastasiou (2006), sendo o projeto de uma instituição social, como é a universidade, refere-se aos cidadãos e tem como valor central a construção da cidadania, que se refletirá nas escolhas, no processo de tomada de decisões quanto à organização de matrizes curriculares, das quais decorrerão objetivos, conteúdos, definições metodológicas e formas de acompanhamento a serem efetivadas. Segundo a autora, por ser pedagógico tem como cerne da questão institucional, o ensino de graduação: o ensinar e o aprender como parte do compromisso social da universidade. Na formação de profissionais que irão atuar na realidade, construindo-a e transformando-a, a universidade estabelece como foco essa parte da sociedade que a constitui, que ela representa e que ela altera, a partir do projeto explicitado, assumido e efetivado.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Medicina Veterinária da UECE foi elaborado seguindo as orientações descritas na Resolução CNE/CES 1, DE 18 de fevereiro de 2003, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Medicina Veterinária. Esse documento define os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de médicos veterinários, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

O PPC do ano de 2007 se constitui na atualização da primeira edição do Projeto Político Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária da Faculdade de Veterinária, aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Estadual do Ceará em 11 de dezembro de 2001 (Resolução CEPE nº 2400). Esse documento tem como função

apontar os princípios norteadores, os objetivos, o perfil profissional e as áreas de atuação do profissional formado pelo curso de Medicina Veterinária da Faculdade de Veterinária, da Universidade Estadual do Ceará (FAVET-UECE). Procura ressaltar também aspectos envolvendo o corpo docente, as estratégias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem e a estrutura curricular flexibilizada oferecida aos alunos, bem como o levantamento dos recursos humanos e materiais disponíveis na formação dos profissionais em Medicina Veterinária. Buscando conhecer a realidade do curso de M.V. para além dos documentos, decidi entrar em contato com o coordenador do curso e solicitar uma entrevista, na qual conversaríamos sobre o funcionamento do curso e a formação dos docentes e discentes. Obtive uma resposta positiva ao contato e marcamos a entrevista para o dia 20 de maio de 2019, na coordenação do curso. Ao tratarmos sobre a relação existente entre as DCNs, o PPC e a ação docente, o coordenador diz:

São todas interligadas. Um, na verdade, depende do outro, nós temos as diretrizes curriculares de veterinária, que são de 2003, mas que este ano de 2019 estão sendo homologadas as novas diretrizes, então coincidentemente nós estamos há dois anos trabalhando a mudança do projeto pedagógico. Então esse ano mais especificamente nós vamos estar fazendo esse ajuste do projeto pedagógico para as diretrizes de 2019 e provavelmente em 2020 a gente vai estar com um novo projeto pedagógico para ser submetido para a apreciação de conselho de faculdade, conselho de educação e a implantação desse novo projeto pedagógico. Nesse novo projeto, nós temos uma inserção muito maior da ação docente sobre a questão do ensino e aprendizagem do aluno, sobretudo nas interdisciplinaridades. (Coordenador do Curso de Medicina Veterinária da Uece).

O perfil de profissional definido no PPC do curso de Medicina Veterinária da FAVET corrobora com o descrito no artigo 3º das DCNs.

O curso de Graduação em Medicina Veterinária tem como perfil do formando egresso/profissional o Médico Veterinário, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. [...] Ter conhecimento dos fatos sociais, culturais e políticos da economia e da administração agropecuária e agroindustrial. Capacidade de raciocínio lógico, de observação, de interpretação e de análise de dados e informações, bem como dos conhecimentos essenciais de Medicina Veterinária para identificação e resolução de problemas. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA, 2003, p. 1).

No art. 4º, inciso VI das DCNs, o documento trata especificamente sobre a formação permanente do Médico Veterinário:

Os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade

acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA, 2003, p. 2).

Essa visão sobre a educação permanente de seus profissionais contida nas DCNs é citada também no PPC do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará, utilizando os mesmos termos.

No PPC, o currículo procura contemplar todas as áreas da medicina veterinária, sem esquecer a vocação regional. Procura, também, contribuir para a avaliação continuada de suas atividades prático-teóricas de modo que, mediante discussão crítica adequada, se exercite a flexibilidade, validando-se ou reavaliando sua proposta curricular.

O artigo 6º, em seu inciso II, as DCNs e o PPC do curso de Medicina Veterinária da FAVET definem que os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Medicina Veterinária devem levar em conta a formação generalista do profissional, contemplando, entre outros, os conteúdos:

Ciências Humanas e Sociais – incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais e conteúdos envolvendo a comunicação, a informática, a economia e gestão administrativa em nível individual e coletivo. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA, 2003, p.3).

O artigo 9º das DCNs do Curso de Graduação em Medicina Veterinária trata sobre o projeto pedagógico do curso. O referido artigo afirma que o PPC deve ser construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento deste projeto pedagógico deve-se buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Neste contexto, conforme Anastasiou (2006), a ação de projetar ou lançar para diante, própria do Projeto Pedagógico, direciona a universidade a atuar como instituição social, ao realizar uma ação e uma prática social. Como instituição social, tem como objetivo os princípios de formação, criação, reflexão e crítica da autonomia do saber e, portanto, de sua legitimidade, independentemente de religião ou da direção que o Estado dá às suas decisões políticas e partidárias.

O PPC do curso de Medicina Veterinária da FAVET/UECE seguiu as orientações previstas no art. 12 das DCNs, as quais garantem em sua estrutura assegurar:

I - articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido;

III - utilização de diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional;

IV - visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;

VI - implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;

VII - definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer, que constituem atributos indispensáveis à formação do médico veterinário. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA, 2003, p. 4).

As diretrizes pontuam princípios que têm possibilitado às instituições usarem de liberdade para organizar currículos e modificá-los em relação a vários aspectos: à composição de carga horária; a especificação de unidades de estudo possibilitando uma atualização dos conteúdos e processos; à indicação de tópicos ou campos de estudo relacionados às novas experiências de ensino e aprendizagem, pontuando cuidados com os altos índices de carga horária teórica, muitas vezes desligada da prática. Segundo Anastasiou (2006), a articulação entre teoria e prática é um foco das diretrizes curriculares, destacando a pesquisa como uma forma de aprendizagem. Ao ser questionado sobre a relação teoria e prática no curso de M.V., o coordenador discorreu sobre algumas das principais ações do curso nesse sentido, que são o Hospital Veterinário e a Fazenda Guaiúba:

(...) O hospital veterinário já trabalha atendendo 80 animais por dia e a meta é que a gente aumente esse número, mas não só volume, mas que a gente aumente para ajudar o aluno, por exemplo, esse ano está prevista a abertura do setor de grandes animais, então o aluno não só vai ter a formação de cães, gatos e pequenos animais silvestres ou exóticos, como também a inserção de bovinos, equinos e outra demanda que eventualmente venha a aparecer. (...) Nós temos os alunos do estágio curricular obrigatório, nós temos os alunos que fazem treinamento, que são aqueles que decidem quebrar o último semestre pela metade para poderem estagiar lá, nós temos nossos alunos de outras instituições de ensino superior e também os alunos residentes, então o hospital é bem movimentado com relação a essa formação acadêmica, paralelamente existem também alguns grupos de pesquisa que estão vinculados ao hospital (...) o que nós temos tentado melhorar mais ainda é a fazenda Guaiúba, que está mais ou menos a uns 40 minutos daqui de Fortaleza, que fica no município de Guaiúba, e ela vai ser um grande polo para a questão de produção e reprodução animal, de grandes animais, então a gente tá tentando inserir dentro do nosso projeto pedagógico o uso mais frequente da fazenda Guaiúba, a gente tá vendo qual a possibilidade de, em uma necessidade, o nosso aluno passar até uma semana lá, imerso na fazenda, como se fosse uma semana em treinamento. (Coordenador do Curso de Medicina Veterinária da Uece).

O coordenador aproveitou a oportunidade para falar sobre o Programa de Educação Tutorial, que conta com a participação de 16 estudantes, cujo maior objetivo é a melhoria no ensino no curso de Medicina Veterinária: “(...) então que tipo de aprendizagem seria melhor ou que tipo de técnica... então eles procuram trazer uma pessoa, fazer uma atividade, eles têm trabalhado muito isso.” (Coordenador do Curso de Medicina Veterinária da Uece).

E sobre como a coordenação auxilia na relação professor x aluno, o coordenador afirmou que:

(...) agora, o que nós percebemos é que existe um conflito de geração: são professores com formação acadêmica, com uma metodologia de ensino, e um perfil de aluno de 2019 que vem na espera de outra metodologia de ensino, com outra ansiedade, outra expectativa e o nosso maior desafio é fazer com que esses dois públicos conversem, porque normalmente tem conflito; o professor quer que o aluno se adapte a ele e o aluno acha que é impossível fazer aquela adaptação, ele não se abre também ao novo, então uma das coisas que nós fizemos aqui na coordenação (pelo que eu percebi, eu não sei se existe em outra coordenação), nós criamos aos moldes da sala dos professores, nós temos uma sala de apoio ao aluno, então normalmente os alunos vêm pra cá, eles estudam, eles tiram dúvidas, fazem grupos e a gente recebe eles, então a coordenação hoje não é só um órgão administrativo, ela é um órgão administrativo e pedagógico, assim também nós recebemos o professor, ele tem a sala de estudo dos professores, tem a sala de convívio dos professores e tem a sala de assessoria dos professores, onde a gente faz um trabalho mais específico com eles. (Coordenador do Curso de Medicina Veterinária da Uece).

No que diz respeito à concepção de qualificação e capacitação docente, o PPC da FAVET/UECE trata sobre o problema da falta de qualificação específica para a docência, da qual carecem muitos professores. A qualificação de professores para o exercício da docência no ensino superior, “apesar de não constituir uma prioridade estabelecida com rigor no contexto das políticas educacionais nos últimos anos, torna-se cada vez mais requerida, pois o professor precisa dar conta do complexo histórico de constituição da sua área de conhecimento” (PPC, 2007, p. 58).

O PPC relata que a política de capacitação docente não tem correspondido às reais necessidades das instituições, pois dificilmente ela é acompanhada por um planejamento institucional, o que resulta numa política de capacitação a partir de critérios individuais, surtindo efeitos pouco eficientes em termos de objetivos institucionais. Ao ser questionado sobre se ocorre/como ocorre a formação continuada dos professores na FAVET, o coordenador esclarece:

A formação continuada de professores aqui na faculdade de veterinária, ela é feita periodicamente, sendo que o elemento mais importante que a gente tem é a semana pedagógica do médico veterinário, que é realizada todo início de semestre, onde nós avaliamos o cronograma que é apresentado pelos professores e nós oferecemos para

eles um conjunto de palestras que envolvem não só a educação relacionada à pedagogia propriamente dita, mas também às questões psicológicas e sociais, então como ele vai entender os alunos, como que ele vai entender a sua relação com os outros alunos, com outros colegas professores e também com relação a aplicabilidade do conteúdo dele para algo social. (Coordenador do Curso de Medicina Veterinária da Uece).

O PPC relata que a universidade está enfrentando no presente um problema completo referente ao seu quadro de professores com reflexo no ensino, na pesquisa e na extensão: “tal crise não reside na escassez de massa crítica, mas, sobretudo no cumprimento da exigência de qualificação, titulação, e formação pedagógica necessária ao exercício da docência”. (PPC, 2007, p. 59). Quando questionado sobre a avaliação dos resultados obtidos nessas formações, o coordenador diz:

Bem, normalmente os professores são unânimes em dizer que a formação foi boa, só que quando a gente vai olhar no dia a dia se realmente aquele conhecimento foi introduzido nele, se ele tá aplicando, aí a gente vê que agora se torna mais diluído, então dos 40 professores que disseram que gostaram, um percentual bem menor realmente aplica e faz a modificação na sua vida, mas se um mudar já é uma esperança de mudança, se é uma educação continuada, então a gente vai seguindo e seguindo, até que um dia a gente consiga obter pelo exemplo de um a adesão dos outros né. (Coordenador do Curso de Medicina Veterinária da Uece).

Podemos observar problemas com relação à formação pedagógica de professores universitários que essa realidade exige da universidade profunda reformulação na política de formação docente. Para o melhor desempenho pedagógico dos professores, principalmente “daqueles que se encontram em estágio probatório, a universidade precisa intensificar programas já existentes de acompanhamento pedagógico” (PPC, 2007, p. 59), no sentido de tentar superar a antiga dicotomia entre formação técnica e formação pedagógica.

A FAVET é uma instituição caracterizada pelo alto índice de qualificação docente. Seus professores participam ativamente do Curso de Graduação, ministrando disciplinas obrigatórias e optativas. Mas, conforme foi ressaltado no PPC, isso ainda não supre a carência de uma formação pedagógica específica para a docência.

No que aponta para as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores da FAVET, estas consistem fundamentalmente no ensino teórico-prático, sendo que as teorias são normalmente ministradas por meio de aulas expositivas e as práticas por meio de desenvolvimento de atividades no campo e/ou nos laboratórios.

Quando indagado sobre os desafios enfrentados na coordenação do curso de M. V. com relação à formação de professores, o coordenador finaliza dizendo:

(...) nós temos muitos desafios aqui enquanto coordenação de curso; primeiro para as relações de professores, porque nós temos uma quantidade de professores

relativamente grande e a maior parte do colegiado já é antigo, são professores de 30 anos de formação e é interessante que nós tenhamos professores ainda com o pé dentro do profissional porque o ensino do aluno passa a ser baseado na experiência do professor, então a gente tem estimulado muito que o professor faça curso de formação, que ele se atualize (...) (Coordenador do Curso de Medicina Veterinária da Uece).

Apesar das dificuldades encontradas no sistema de ensino superior no Brasil, a qualificação docente na FAVET apresenta aspectos positivos, que tornam a instituição diferenciada neste parâmetro. Discorrerei mais sobre o corpo docente da FAVET no tópico seguinte.

### 3.4 CORPO DOCENTE DA FAVET/UECE

Pode-se compreender que a identidade profissional dos professores é formada por um processo contínuo, que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais em que a profissão se desenrola. A docência é entendida como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as ideias de trajetória e de formação, consolidadas no que se costuma chamar de trajetórias de formação.

Segundo Isaia (2006), disso decorre que a ênfase recai em ações autoformativas, heteroformativas e interformativas, desenvolvidas pelos docentes em suas relações interpessoais, que envolvem alunos, colegas, abancando o contexto universitário em que estão inseridos e a comunidade para a qual eles têm a responsabilidade social de contribuir. No tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão, estão contempladas as diversas ações formativas necessárias ao processo constitutivo de ser professor. A concretização desse objetivo implica possibilitar um processo sistemático, organizado e autorreflexivo que envolva os esforços de cada professor e das instituições onde eles se encontram.

Depois de realizada as indicações e especificações para a docência universitária descritas nas DCN e no Projeto Pedagógico do Curso, eu me detive na busca dos dados referentes à formação dos professores nos Currículos Lattes de cada docente do curso de M.V. Após a identificação de todos os professores do curso junto a Pró-reitora de Graduação e na Coordenação do Curso de Medicina Veterinária, a próxima etapa foi a busca dos Currículos Lattes por meio de pesquisa nominal na plataforma. A pesquisa nos Currículos foi relevante pelo fato de estudantes, professores e pesquisadores destacarem sua trajetória profissional.

A plataforma Lattes é utilizada por universidades, centros de pesquisa e instituições que trabalham com pesquisa em nível de iniciação científica e de tecnologia, dando visibilidade das produções acadêmicas uma vez que atinge um âmbito nacional e internacional. Assim, busquei investigar a formação docente a partir das informações apresentadas nos Lattes dos professores, atentando para as categorias de formação inicial e continuada, tendo em consideração que formação inicial são os cursos de graduação, continuada a pós-graduação e os cursos de formação complementar. Organizei esses dados em planilhas, onde realizei as análises quantitativas e qualitativas acerca dessas formações.

Busquei localizar a existência de experiências dos docentes que lhes habilitassem para a docência. Os cursos de graduação foram divididos em licenciatura e bacharelado. Já a pós-graduação foi dividida entre educação e outras áreas (tudo que não se referia à educação); para a formação complementar foi utilizado este mesmo critério. Desta maneira, foi possível visualizar os caminhos formativos trilhados por estes profissionais para a docência no ensino superior.

Uma dificuldade encontrada na busca das informações nos Lattes foi a falta de assiduidade com a qual os docentes atualizam as informações de seus currículos, principalmente no que diz respeito aos cursos de formação complementar. Uma forma de obter essas informações que estão desatualizadas nos Lattes é a realização de entrevistas individuais com os próprios docentes.

A partir da pesquisa, verifiquei que curso de medicina veterinária da UECE possuía um total de 61 docentes. Destes, 2 (3,3%) professores trabalhavam 20h semanais, 17 (27,9%) trabalhavam 40h e 42 (68,9%) trabalhavam 40h com Dedicção Exclusiva (DE). Ter 42 docentes com 40 horas de DE me faz pensar que esse quantitativo poderia se dedicar com afinco às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Quanto ao vínculo institucional, 10 (16,4%) são substitutos, 44 (72,1%) efetivos e 7 (11,5%) docentes visitantes.

Sobre ao vínculo com a instituição, está subsidiado por norma – Estatuto da UECE –, nos seguintes termos:

Art. 139 – Aos integrantes do corpo docente da FUNECE/UECE será atribuído um dos seguintes Regimes de Trabalho: I - TEMPO PARCIAL de 20 (vinte) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em turnos diários completos, que somados perfaçam vinte horas de efetiva atividade na semana. II - TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais, no qual o docente se obrigará a prestar à Universidade o trabalho compatível com as atividades de Magistério Superior, em dois turnos diários completos, que somados perfaçam quarenta horas de efetiva atividade na semana. III – TEMPO INTEGRAL de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, com adicional de Dedicção Exclusiva - DE, quando houver necessidade de o docente dedicar-se exclusivamente às atividades de Magistério

Superior, na Instituição, exigindo-se que ele não tenha vínculo empregatício com qualquer outra entidade pública ou privada, além da FUNECE/UECE”. (Estatuto Geral da UECE, 2001, p. 56).

Vale mencionar que os professores substitutos e visitantes foram acolhidos no quadro da UECE, assim como em outras universidades, por dois motivos: 1) Necessidade legal e real de substituir professores que saíram temporariamente de seus cargos para a pós-graduação, ou por outros motivos que os amparam legalmente; 2). Por carência real de professores efetivos, dada a inexistência destes ou poucos concursos públicos.

No que se refere ao regime didático-científico dos professores, a legislação da UECE tem por determinação:

Art. 52 - A organização dos trabalhos universitários dar-se-á no sentido de crescente integração de suas funções precípua, de modo a que o ensino e a pesquisa mutuamente enriqueçam e, projetando-se na sociedade, através da extensão, identifiquem problemas de interesse científico e social e que proporcionem soluções.” (Estatuto Geral da UECE: 2001: p.21).

Mediante as informações a respeito da carga horária de trabalho e do vínculo institucional, busquei os dados referentes à formação inicial acadêmica do grupo de professores do Curso de Medicina Veterinária (especificadas no quadro 10), destacando que 86,9% (53) dos docentes são bacharéis, 6,6% (4) docentes possuem licenciatura e bacharelado (sendo as licenciaturas em: Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Biologia, Graduada em Programa Especial de Formação Pedagógica e Licenciatura Plena Para Graduação de Professores), bem como 6,6% (4) docentes deixaram de informar o tipo de graduação no currículo.

**Quadro 10 – Formação inicial dos docentes do curso de M.V.**

Tipo de Graduação	Qtd	%
Não Informado	4	6,6%
Licenciatura	0	0,0%
Bacharelado	53	86,9%
Licenciatura e Bacharelado	4	6,6%

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do achado, constatei que o bacharelado prevalece como o tipo predominante de formação inicial no grupo de professores investigado, atentando para a

ausência de obrigatoriedade formativa na licenciatura para exercer a docência no ensino superior, diferente dos docentes da educação básica que têm a licenciatura como exigência legal para o exercício da profissão. A formação continuada dos professores no referido curso cumpriu as exigências da LDB nº. 9.394/96, de modo específico as indicações no art. 66, que trata da formação para atuação no magistério superior, que deve ser feita em cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Compreendo que os cursos de pós-graduação stricto sensu são relevantes, mas não garantem a formação para o magistério e constituição dos saberes para a docência, visto que esses cursos têm como foco a pesquisa.

Sendo assim, resalto que a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que o desenvolvimento docente se torne parte integrante no processo de reforma curricular e que nas escolas médicas, as atividades de ensino deveriam ter o mesmo valor dado às atividades de pesquisa, e os indicadores de competência em ensino deveriam ser estabelecidos e considerados. O ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência significa que o professor ensina a partir da sua experiência como estudante, inspirado em seus antigos professores (COSTA, 2007). Essa informação de que o docente ensina baseado em sua experiência discente se contrapõe ao pensamento de Gauthier et. al. (2013) ao destacar, que a docência, em hipótese alguma, pode ser evidenciada como um ofício sem saberes ou um saber sem ofício, evidenciando que a profissão docente é um ofício composto de saberes que são: disciplinar, curricular, das ciências da Educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica. Para o exercício da docência é necessário o desenvolvimento de diversos saberes, além dos experienciais.

De forma complementar, o Estatuto Geral da UECE declara em seu artigo 66 (p. 21) que são consideradas atividades do magistério superior da UECE as seguintes:

I - as do ensino de graduação e de pós-graduação; II - as de pesquisa; III - as que estendam à sociedade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa; IV - as inerentes à direção ou assessoramento, exercidas na própria FUNECE; V - as funções de administração, coordenação e planejamento acadêmicos.”

No curso de Medicina Veterinária, essas atividades de extensão se materializam ainda no trabalho realizado na Fazenda Guaiúba e nas clínicas de pequenos e grandes animais, em laboratórios, dentre outros espaços. Em tais locais, os docentes desenvolvem suas atividades profissionais como médicos veterinários e utilizam essas práticas de forma didática, como espaço de aprendizagem profissional dos estudantes do curso.

Posteriormente à pesquisa referente à formação inicial dos docentes do curso de Medicina Veterinária, fui em busca da formação continuada, na qual considerei Pós-graduação lato ou stricto sensu. Organizei os dados no Quadro 11 da seguinte maneira: 50 (82%) dos docentes possuem o título de doutor e 23 (37,7%) destes 50 professores são Pós-Doutores. É possível inferir quanto à formação do corpo docente do curso para a pesquisa, podendo ser refletido na formação de seus discentes para atuação profissional, bem como para iniciativas quanto às pesquisas no curso. Por outro lado, constatei que dois professores (3,2%) não possuem formação em nível de Pós-graduação atuando com a formação inicial acadêmica em nível de graduação.

**Quadro 11 - Formação Continuada em Pós-Graduação de docentes do curso de Medicina Veterinária, titulação máxima por docente**

Titulação Máxima	Qtd	%
Graduação	2	3,2%
Especialização	-	-
Mestrado	9	14,8%
Doutorado	50	82%

Fonte: Elaborado pela autora.

Acrescentando uma informação ao quadro, vale ressaltar que entre os docentes pesquisados, 1 apresenta duas especializações na área da Educação, sendo elas: Especialização em Avaliação de Educação a Distância (Carga Horária: 420h), pela Universidade de Brasília e outra Especialização em Metodologia do Ensino Superior (Carga Horária: 420h), pela Universidade Estadual do Ceará.

A formação continuada dos professores do curso perquirido cumpriu as exigências da LDB (Lei nº 9.394/96), de modo específico às indicações do art. 66, que trata da formação para atuação no magistério superior que deve ser feita por meio de cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Compreendemos que os cursos de pós-graduação stricto sensu são relevantes, mas não garantem a formação adequada para o magistério superior e constituição dos saberes para a docência, visto que esses cursos têm como foco a pesquisa.

Realizei também um levantamento sobre a formação complementar dos professores do curso de M.V., buscando identificar cursos relacionados à educação/ensino. Defino como curso complementar os cursos de curta duração, ofertados ou não pela UECE. Dos 61 Currículos Lattes pesquisados, somente no Lattes de 13 professores constam cursos relacionados à área de educação/ensino. Dos 13 professores 9 têm apenas 1 curso cada; 2

professores têm 3 cursos cada; e 3 professores têm 2 cursos cada. Os cursos têm carga horária variando entre 12 e 120h. Segue quadro demonstrativo:

**Quadro 12 – Formação complementar relacionada à educação/ensino dos professores do curso de M.V.**

<b>Qtd</b>	<b>Cursos</b>	<b>h/a</b>	<b>Instituição</b>
3	Introdução à docência em bem-estar animal	24	World Animal Protection Brasil
1	Novas Competências em Educação e Pesquisa Metodológica	12	UNESP
1	Processo Didático em Sala de Aula: teoria e prática	40	UECE
1	Curso de Formação de Avaliadores	40	Centro de Educação Continuada
1	Processo de Ensino: teoria e prática (Didática)	50	UECE
1	Curso de Formação de Professores em EaD	80	UECE
1	Didática do Ensino Superior	60	UECE
1	Processo de Ensino – Teoria e Prática	80	UECE
1	Curso de Formação: Docência no Ensino Superior na Área Tecnológica	15	UNIFOR
1	I Curso de formação para novos docentes da UECE	40	UECE
1	Curso de Formação em Educação à Distância	120	UECE
1	Educação Profissional e Tecnológica - Novos Desafios	14	SECITEC
2	Moodle: ambiente virtual de aprendizagem	90	UECE
1	Didática no Ensino Superior	40	UECE
1	Apoio à implementação do Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar	120	Ministério do Meio Ambiente
1	Formação em EaD para tutores e professores formadores	30	UECE
1	Educação Ambiental e a Metodologia PROPACC	20	UFC

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio desse quadro, é possível perceber que 11 de um total de 20 cursos foram realizados na UECE e 9 em instituições externas. Mesmo reconhecendo o avanço da UECE em termos de qualificação de seus docentes na pós-graduação, compreendo que a titulação é uma das dimensões que a formação docente deve atingir. A formação dos docentes deve estar

articulada com as formações pedagógica, didática, ética, psicológica, entre outras, o que atualmente ainda não se coloca como um investimento institucional prioritário, tendo em vista a insuficiência ou inexistência de cursos e programas voltados para a permanente capacitação docente em todas as suas dimensões.

### 3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (PDPD) DA UECE

Segundo Oliveira (2012), o conceito de desenvolvimento profissional integrou a agenda global e regional nos últimos anos, por meio de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com Imbernón (2009, p. 77-78), o conceito de DPD é o de que:

o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade.

O autor considera a importância daquilo que define como “fatores” externos importantes para o desempenho do professor e para que o desenvolvimento profissional se consolide de fato. Ao afirmar que a ausência desses “fatores” acaba por proletarizar a classe de professores, Imbernón (2009) enfatiza sobre a importância de o DPD ser compreendido não somente no microcontexto da escola, em que se inserem as concepções de aprendizagem, a formação profissional, a estrutura curricular, mas também na base material da sociedade capitalista, que historicamente vem identificando os indivíduos que compõem a categoria docente como profissionais proletários.

Segundo García (1999), o DPD se caracteriza pela união de vários fatores, a exemplo da iniciativa para a pesquisa, a qualidade da formação docente e a capacidade de atuar frente aos dilemas no âmbito educacional. Esse autor ainda infere que o DPD refere-se a “[...] um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e

experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCÍA, 2009, p. 7).

A Resolução nº 1379/2017 – CONSU, de 06 de dezembro de 2017 – aprova o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE (PDPD). O presente Plano de Desenvolvimento Profissional Docente para a Universidade Estadual do Ceará parte da sistematização do material produzido pelas equipes de assessoramento pedagógico integrantes da Pró-reitora de Graduação (PROGRAD), que empreenderam esforços no sentido de contribuir com o processo de formação dos professores desta Universidade, considerando as demandas institucionais. Desse modo, tem como referência o documento intitulado “Política de Desenvolvimento Profissional Docente para a UECE”, produzido pela equipe da Célula Técnico-Pedagógica (CTP/PROGRAD) durante a gestão de 2008–2012, conforme Resolução N.º 3414, de 10/10/2011, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que aprova o Projeto de Formação Docente 2011/2012 – Eixo: Pedagogia Universitária.

Algumas dessas demandas foram identificadas por meio de análise documental, aplicação de questionários junto ao corpo de professores efetivos da UECE e realização de entrevistas com assessores pedagógicos da instituição, que apontaram, entre outros aspectos:

- a) Não prosseguimento da implantação do Projeto de Formação Docente, aprovado pelo CEPE, sistematizado e iniciado em gestões anteriores da PROGRAD;
- b) Insuficiência da fundamentação político-jurídica para disciplinar as ações de formação docente no âmbito da universidade;
- c) Centralização das atribuições de proposição, concepção e organização da formação docente na PROGRAD;
- d) Oferta de ações isoladas de formação, sem integração com outras ações institucionais de qualificação e de profissionalização docente;
- e) Carência de outras oportunidades e modalidades de formação inicial de professores, ficando esta restrita à disciplina Didática do Ensino Superior, aos Cursos de Especialização para a Docência Universitária e aos Mestrados e Doutorados financiados pelo poder público e também autofinanciados pelos professores interessados;
- f) Ausência de um mapeamento (banco de dados) das expertises dos professores de diferentes centros na área de formação docente para o ensino superior;
- g) Falta de recursos materiais para subsidiar as ações de formação pedagógica na UECE de maneira integrada e constante. (RESOLUÇÃO Nº 1379/2017).

Após diagnosticar essa realidade dentro da universidade, a PROGRAD coloca em discussão um plano de ação denominado Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (PDPD/UECE). Segundo consta na resolução, o projeto é fundado na compreensão do fazer docente como uma ação situada e ética, que traduz intencionalidade e se apoia em teorias e experiências que tecem suas concepções e práticas.

No sentido de assegurar os efeitos da formação sobre a carreira docente, a UECE estabeleceu, por meio da Resolução nº 1089 do Conselho Universitário (CONSU), de 04 de agosto de 2014, a qual regulamenta as normas do programa de avaliação de desempenho para fins de desenvolvimento funcional dos docentes na carreira do grupo ocupacional Magistério Superior (MAS) da Fundação Universidade Estadual do CEARÁ (FUNECE) e dá outras providências, tratando sobre os fatores e aspectos considerados como Capacitação Profissional no Programa de Avaliação de Desempenho de seus servidores.

Desta forma, procura-se empreender um plano de desenvolvimento profissional docente que integre formação e carreira, tendo em vista contribuir para a profissionalização do professor, requer, dentre outros aspectos, a explicitação de sua fundamentação teórica, dos seus princípios, objetivos, metas e ações. Considerando a epistemologia da prática como o paradigma formativo que possibilita compreender o trabalho docente como práxis, o presente plano de formação e desenvolvimento profissional assume os seguintes princípios orientadores:

Integração entre a administração superior, intermediária e básica da universidade e entre as de gestão dos processos administrativos e acadêmicos, de modo específico, entre a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), a Diretoria de Formação Permanente da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROGPq), o Departamento de Pessoal (DEPES), a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), Direções de Centros e Faculdades, e Coordenações de Cursos de Graduação e de Programas de Pós-Graduação; Flexibilidade e dinamicidade na proposição de ações de natureza, duração e complexidade diversas; Autonomia e contextualização, possibilitando aos Centros, Faculdades, Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação promoverem atividades próprias, fundadas no contexto das unidades acadêmicas e dos seus projetos pedagógicos, ao mesmo tempo, associadas e complementares ao plano institucional de formação; Articulação entre as ações desenvolvidas e a avaliação institucional, apoiada por um processo de avaliação formativa, que possibilitará subsídios à qualidade das ações planejadas, ajudando na tomada de decisões sobre o que precisa ser proposto e reestruturado. (RESOLUÇÃO Nº 1379/2017).

A estrutura do PDPD da UECE adota dois eixos básicos: 1. Formação pedagógica, comum ao conjunto dos docentes, e 2. Formação diversificada, concebida segundo demandas específicas das áreas de atuação destes profissionais. As iniciativas de formação, tanto pedagógica como diversificada, serão destinadas ao conjunto dos docentes, independentemente do tempo de trabalho na instituição e do vínculo institucional. Neste caso, as formações estarão asseguradas para os docentes recém-ingressos, efetivos, substitutos e visitantes.

O primeiro eixo da formação, representado por ações com foco na formação pedagógica dos docentes, será coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação, com o apoio dos

Centros, Faculdades, Cursos de Graduação e Programas de Pós-graduação. O propósito do Eixo Pedagógico é favorecer a compreensão sobre a natureza e as competências necessárias à docência no ensino superior frente às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitárias, de forma a estimular a inovação pedagógica e o sentido crítico e criativo. O segundo eixo, por sua vez, definido e coordenado pelos Centros, Faculdades, Cursos de Graduação e Programas de Pós-graduação, contando com o apoio e acompanhamento da PROGRAD, focalizará questões e temáticas específicas demandadas pelo mundo do trabalho e pelos Projetos Pedagógicos de Curso.

O Plano de Formação e Desenvolvimento Profissional tem como objetivo geral o fortalecimento da relação entre a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos discentes e a qualificação da prática docente e da produção científica da universidade. Para tanto, assume como objetivos específicos:

Organizar processos de formação dialógicos, concebidos e desenvolvidos com a colaboração das unidades acadêmicas e setores da UECE; criar espaços para o intercâmbio de experiências e de conhecimentos entre os professores, ampliando o processo de formação permanente; incluir os eventos de formação docente no calendário acadêmico da UECE; desenvolver processos formativos com foco no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão universitárias, nas modalidades presencial e à distância; instituir ações de formação que favoreçam a inovação das metodologias de ensino e das práticas avaliativas, de modo a qualificar o processo de ensino-aprendizagem, reduzir os índices de reprovação e de evasão, e elevar o número de conclusões de curso no tempo estabelecido nos PPC; desenvolver processos formativos que instrumentalizem os docentes a contribuírem com o processo de revisão permanente dos PPC, na perspectiva de uma educação e de um currículo de caráter emancipatório; vincular os processos de formação permanente aos estímulos institucionais relativos à ascensão profissional docente. (RESOLUÇÃO Nº 1379/2017).

Para a consecução de tais objetivos, algumas ações são listadas no documento, sendo elas:

Levantamento, junto aos Centros, Faculdades e colegiados dos cursos de graduação, das questões e demandas relativas à formação pedagógica e específica na área de atuação dos professores; levantamento, junto aos Centros, Faculdades e colegiados dos cursos de graduação e de pós-graduação, dos cursos e disciplinas que podem ser ofertados aos docentes da UECE, integrando o presente Plano de Formação; desenvolvimento de processos de sensibilização e de mobilização das direções de Centros e Faculdades, das coordenações de Cursos e de Programas, em torno da efetivação do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente; análise dos resultados da Avaliação Institucional da UECE para mapeamento das expectativas e demandas apontadas por seus respondentes, quanto à formação e ao desempenho docente; identificação dos docentes e demais profissionais da UECE, bem como de outras instituições de ensino, que possam contribuir com o processo de formação continuada dos servidores docentes da Universidade; articulação com o Sistema de Eventos da UECE no sentido de registrar as ações de formação do presente Plano, efetuar as inscrições e emitir a certificação dos participantes, sejam formados ou formadores; criação de mecanismos de integração entre a formação pedagógica e

específica (inicial e continuada) e a carreira docente, estimulando os professores a participarem dos processos formativos; submissão do PDPD da UECE ao Centro de Educação (CED) e outros Centros e Faculdades da UECE para análise e estabelecimento de acordo de parceria no processo de efetivação da proposta; inclusão do PDPD no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UECE; concepção e realização de uma sistemática de avaliação do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente instituído; divulgação do PDPD e do seu elenco de ações formativas, com o calendário anual e semestral de oferta. (RESOLUÇÃO Nº 1379/2017).

As metas propostas para o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE são muitas e atingem todo o corpo docente da universidade. Começando por garantir a 100% dos professores efetivos ingressantes na UECE ação de acolhimento institucional, integração e formação pedagógica inicial, no total de 40 horas, após cada nomeação/posse, sob responsabilidade da PROGRAD, em parceria com DEPES, SEPLAG, Diretores de Centros e Faculdades e Coordenadores de Cursos, garantindo também a 100% dos professores substitutos ingressantes na UECE ação de acolhimento institucional, integração e formação pedagógica inicial, no total de 20 horas, a cada período de contratação, sob responsabilidade da PROGRAD, em parceria com DEPES, Diretores de Centros e Faculdades e Coordenadores de Cursos.

Pensando em aprimorar a formação dos coordenadores de curso da universidade, o PDPD ofertará um curso de formação de, no mínimo 20h/a, para todos os coordenadores de cursos (1 curso a cada 2 anos), tendo em vista prepará-los para o exercício das atividades de gestão acadêmico-administrativas. Ofertará também um curso de formação de, no mínimo, 12h/a, para todos os coordenadores e supervisores de estágio (um curso a cada ano), sob responsabilidade da PROGRAD, em parceria com os colegiados de cursos, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de desenvolvimento e acompanhamento do estágio supervisionado.

Garantirá a inscrição dos docentes interessados nos Cursos de Especialização promovidos pela UECE, com isenção total de custo pecuniário e respeitando o percentual de 10% (dez por cento) do número total de vagas ofertadas por curso, conforme Resolução 293/2006 do Conselho Diretor (CD); promover pelo menos um curso de formação continuada, extensão e/ou aperfeiçoamento por semestre, em parceria com o Centro de Educação (CED/UECE), a Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE/UECE), a Escola de Gestão Pública do Ceará (EGP/SEPLAG) e/ou outras instituições, sobre: gestão pública, docência no ensino superior, planejamento e avaliação educacional, educação a distância e recursos digitais em educação, educação ambiental, direitos humanos, Libras, dentre outras temáticas; incentivar a oferta de disciplinas como Didática do Ensino Superior,

Metodologia do Ensino Superior, Docência Universitária, Psicologia da Educação, entre outras, nos Programas de Pós-Graduação da UECE, a partir de uma parceria com a PROPGPq. Também assegurará a inscrição de professores (efetivos e substitutos) em disciplinas ofertadas pelos Programas de Pós-Graduação da UECE, definindo os critérios de acesso junto à PROPGPq, incentivando a inscrição dos professores efetivos e substitutos nos cursos de línguas estrangeiras (de trabalho) oferecidos pela UECE.

O PDPD instituiu a realização da Semana Pedagógica dos cursos de graduação da UECE, antes do início de cada semestre letivo, em parceria com as coordenações de cursos, tendo em vista discutir temas pedagógicos, questões específicas de interesse dos colegiados de cursos, avaliação do período letivo anterior, planejamento das disciplinas e demais atividades do semestre; realizar uma oficina pedagógica de 8h/a junto aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), a cada ano, sobre elaboração, reestruturação e avaliação de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e operacionalização do Projeto Pedagógico de Curso Eletrônico (EPPC), sob responsabilidade da PROGRAD, em parceria com o Departamento de Informática (DI) e realizar um encontro de socialização de práticas docentes na Semana Universitária da UECE, com apresentação de trabalhos dos professores da UECE.

Todas as ações citadas, visam proporcionar uma formação continuada em serviço para os professores dentro dos cursos da UECE considerando suas especificidades. Esse é um ponto positivo, visto as diferentes demandas de um docente do curso de bacharelado para o de uma licenciatura. Realidades distintas necessitam de ações diferenciadas e que atendam suas expectativas.

#### **4 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA: AQUISIÇÃO DE SABERES DOCENTES E CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICA DE ENSINO**

Este capítulo tem como objetivo investigar a partir das narrativas dos professores sobre suas trajetórias formativas, a constituição dos saberes e de suas práticas de ensino.

No instante em que assumem a função de professor, o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir-se parte de um corpo profissional. A experiência proporciona aos professores, progressivamente, maiores certezas em relação ao trabalho, possibilitando, assim, a sua integração no ambiente profissional e confirmando sua capacidade de ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000).

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade de produção de conhecimento.

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas, absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabaram dando suporte para a sua docência.

Esse espelhamento em ex-professores pode gerar uma barreira a aprendizagem de novas ideias e de novas práticas, pois muitas vezes não podemos negligenciar a velha máxima, que diz: “ensinamos como fomos ensinados”. De igual modo, não podemos esquecer que, mesmo antes de exercer a função de professor, o futuro professor já vivenciou informalmente experiências diversificadas como aluno, das quais resultou a construção de uma teoria sobre o que é o ensino, sobre os papéis do professor e sobre ensinar (TARDIF, 2011).

Para Junges, Ketzer e Oliveira (2018), no sentido *lato sensu*, o docente precisa ter a oportunidade de recriar suas práticas. Segundo os autores deve ser o sujeito que, junto com a

formação, irá contribuir para as mudanças necessárias na sociedade, visto que uma prática singular poderá ser determinante para a transformação da qualidade de ensino.

Nos relatos das trajetórias de formação adquiridos por meio das entrevistas realizadas com os docentes do curso de M. V., buscou-se identificar como esses indivíduos se constituíram professores ao longo de suas carreiras, como construíram os saberes concernentes a profissão de professor e as práticas de ensino em sala de aula. Para explicar como foi feita a análise dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas com os docentes e com o coordenador do curso de Medicina Veterinária as UECE, determinei três categorias: Formação docente, Saberes docentes e Práticas de ensino.

Este capítulo foi constituído em cinco partes. Primeiramente, descrevemos as escolhas e o caminho percorrido para a coleta dos dados. No segundo momento, ressaltamos a descrição da categoria “Formação docente”, mediante os relatos dos docentes do curso de M.V. da UECE; no terceiro e quarto momentos respectivamente analisarei a constituição dos “Saberes docentes” e das “Práticas de ensino” dos professores entrevistados; na quinta e última parte, finalizarei com a análise das convergências e divergências das informações mencionadas pelos professores fazendo um paralelo com perspectivas de formações futuras.

#### 4.1 ESCOLHAS E CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A COLETA DE DADOS NAS ENTREVISTAS

Depois de finalizada a parte de construção do referencial teórico e análise dos documentos necessários para a caracterização do curso de Medicina Veterinária da UECE, era momento de escolher os critérios para definir os sujeitos que eu entrevistaria.

Como já mencionei na metodologia, nas entrevistas, utilizei tópicos abertos, em que os sujeitos falaram sobre cada um livremente, inserindo-os dentro de suas realidades. Busquei, com essa técnica, coletar os elementos da compreensão que esses sujeitos têm dos saberes docentes adquiridos no exercício da docência no ensino superior.

Estabeleci para seleção dos sujeitos os seguintes critérios: trabalhar 40 h/DE, ter ministrado disciplinas no curso de M.V. nos anos de 2017 e 2018, ministrar disciplinas exclusivamente no curso de M.V. e ter ingressado como professor do curso de M.V. nos primeiros 15 anos de fundação da UECE (de 1975 a 1990). Com esses critérios busquei selecionar docentes que tivessem uma trajetória longa trajetória de vivências como professores da UECE e do curso pesquisado, podendo, assim, contribuir de forma significativa com minha pesquisa.

A partir da aplicação dos critérios supracitados, dos 61 professores do curso, restaram 9 para participar da fase das entrevistas. Busquei analisar por meio da narração de suas trajetórias de formação, como esses sujeitos constituíram seus saberes e suas práticas de ensino como professores. Entrevistei também o coordenador do curso de M.V. no intuito de entender se existe e, se sim, como ocorre o processo de formação continuada pedagógica dos docentes do curso. Depois de definidos os sujeitos que participariam das entrevistas, mandei um e-mail para o coordenador do curso de M. V. explicando essa fase da minha pesquisa e solicitando uma reunião para que eu pudesse obter junto à coordenação o contato dos professores que seriam entrevistados. O retorno do coordenador foi rápido e eficaz.

Após conseguir o e-mail institucional dos professores, enviei uma mensagem explicando do que se tratava minha pesquisa e convidando-os a participarem das entrevistas. Recebi 4 respostas aos e-mails enviados, todas positivas a meu convite. Para conseguir marcar as entrevistas com os outros 5 professores, que não responderam, obtive ajuda de uma das professoras entrevistadas. A professora me ajudou a localizar os seus colegas, realizando algumas ligações e me passando o contato de telefone de cada um.

Foi um processo rápido. Consegui realizar as entrevistas com o coordenador e 7 professores entre os dias 20 e 24 de maio de 2019, no entanto, durante esses dias eu chegava no prédio da FAVET às 8 h e só saía no final da tarde, me locomovendo para outros blocos sempre que necessário. Como o semestre letivo estava no fim, um professor estava viajando e outro estava impossibilitado de conceder a entrevista naquele momento por motivos pessoais. Esperei o mês de férias terminar e logo na primeira semana de volta às aulas, no dia 26 de junho de 2019, consegui entrevistar os 2 docentes que faltavam, terminando essa etapa da coleta de dados. Os 9 docentes e o coordenador do curso foram solícitos e de fácil acesso para participar das entrevistas, demonstraram interesse pelo objetivo da minha pesquisa e pelos benefícios que pode trazer para o curso.

Apresentei a todos os entrevistados o TCLE<sup>19</sup> no início das entrevistas, que foram registradas com um gravador cedido pelo PPGE e no meu aparelho celular. Após realizadas as entrevistas, dei início à fase de transcrições. Para isso, contei com o auxílio de 3 bolsistas de iniciação científica, participantes do grupo Filhos de Clio, que realizaram a transcrição de 7 entrevistas, incluindo a de 6 professores e do coordenador. No entanto, o tempo dos bolsistas na pesquisa findou antes que pudessem terminar as 3 últimas transcrições. Esse fato atrasou

---

<sup>19</sup> TCLE – Termo de Consentimento de Livre Esclarecido.

em alguns dias o envio das transcrições para os professores validarem<sup>20</sup> e conseqüentemente o início da análise dos dados conseguidos nas entrevistas. Por fim, depois da seleção de novos bolsistas, as 3 entrevistas restantes tiveram suas transcrições feitas e enviadas por e-mail para serem validadas pelos professores.

Depois de finalizada a validação, algumas pequenas modificações foram feitas pelos professores, não alterando significativamente o conteúdo de suas falas, exceto em um caso. Nesse caso, a transcrição que foi enviada para leitura, mas voltou totalmente modificada. A entrevistada optou por retirar diversas informações relevantes sobre sua trajetória profissional, com a justificativa de que assim sua fala ficaria mais “organizada”.

## 4.2 ASSIM FALARAM OS PROFESSORES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE

Nesta seção trago as informações referentes ao perfil profissional dos professores entrevistados, em seguida dirijo as análises sobre as considerações dos professores a respeito das categorias: formação, saberes e práticas de ensino. Com essa divisão, busquei tornar o entendimento das análises mais simples para o leitor que não está familiarizado com esses termos, todavia gostaria de ressaltar que essas 3 categorias são imbricadas, uma deriva da outra, sem se saber com certeza onde uma começa e outra termina.

No primeiro subtópico deste item, descrevo o perfil profissional dos professores do curso de Medicina Veterinária da UECE, informando as áreas nas quais os professores obtiveram suas formações em nível de graduação e pós-graduação. Outro aspecto destacado referiu-se ao tempo de exercício da docência no curso de Medicina Veterinária da UECE.

### 4.2.1 Perfil profissional dos docentes entrevistados

Como já mencionado, entrevistei o coordenador do curso e 9 professores. Sendo 3 do sexo feminino e 6 do masculino. Buscando preservar a identidade dos sujeitos na utilização das falas, substituí o nome dos professores por letras do alfabeto que vão de A – I.

A professora identificada pela letra “A” possui graduação em Medicina Veterinária, mestrado em Medicina Veterinária Preventiva, mestrado em Ecologie Microbienne e doutorado em Biologie Humaine. O professor “B” é graduado em Medicina

---

<sup>20</sup> A validação serve para que o professor leia o material que foi transcrito e caso queira pode fazer alguma modificação em sua fala (acrescentar ou retirar algo).

Veterinária e possui mestrado em Zootecnia. O professor “C” é graduado em Medicina Veterinária, tem mestrado em Genética e doutorado em Farmacologia. A professora identificada pela letra “D” é graduada em Medicina Veterinária e mestre em Ciências Avícolas; entre os entrevistados é a única que possui duas especializações em Educação, sendo elas: Avaliação de Educação a Distância e Metodologia do Ensino Superior. O professor identificado pela letra “E” é graduado em Medicina Veterinária, mestre em Produção e Reprodução em Pequenos Ruminantes e doutor em Sciences de La Vie. O professor letra “F” é Médico Veterinário, com mestrado em Zootecnia e doutor em Ciências da Vida – Área de Fisiologia da Reprodução –, também possui pós-doutorado na Área de Biotecnologia da Reprodução. A professora nomeada com a letra “G” possui graduação em Medicina Veterinária, especialização em Produção e Reprodução em Pequenos Ruminantes, mestrado em Medicina Veterinária e doutorado em Ciência Animal. O professor “H” possui graduação em Medicina Veterinária e mestrado em Bioestatística. Finalmente, o professor “I” é graduado em Medicina Veterinária, especialista em Clínica de Grandes Animais, mestre em Patologia Bovina e doutor em Ciência Animal.

**Quadro 13 – Resumo da descrição dos sujeitos entrevistados**

Sujeito	Sexo	Ano de ingresso como docente no curso de M.V.	Titulação Máxima
PROFESSOR – A	F	1976	Doutorado
PROFESSOR – B	M	1987	Doutorado
PROFESSOR – C	M	1976	Mestrado
PROFESSOR – D	F	1976	Mestrado
PROFESSOR – E	M	1988	Doutorado
PROFESSOR – F	M	1986	Doutorado
PROFESSOR – G	M	1990	Doutorado
PROFESSOR – H	M	1988	Doutorado
PROFESSOR – I	F	1990	Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.2.2 Relembrando as trajetórias de formação

Sobre o “constituir-se professor” e a relação estabelecida entre suas formações inicial e continuada, foi possível observar diversos elementos que compuseram a construção de suas identidades. Nesse primeiro tópico sobre formação docente, podem-se identificar por meio das narrativas indícios de como cada médico veterinário foi tornando-se professor.

Segundo Almeida e Pimenta (2014), é preciso criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação que considere o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização eminente, que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional, responsável com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar e pensar criticamente, que busque a resolução de problemas, desenvolvendo metodologias de busca e de construção de conhecimentos, e que crie uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação. As autoras continuam discorrendo sobre as mudanças necessárias na ação docente para alcançar essa “nova cultura universitária”:

Ensinar na universidade de modo a formar alunos com essas características aponta para uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Como um profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário atua de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes, inserida no projeto político-pedagógico dos cursos, vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa. Os cursos, por sua vez, inserem-se no projeto político pedagógico-institucional com suas identidades próprias, considerando as demandas da sociedade contemporânea em geral e no contexto do campo de ação próprio das áreas de saber envolvidas. (ALMEIDA; PIMENTA, p. 10, 2014).

Autores como Isaia (2006), Veiga (2010 e 2014), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003) e Zabalza (2004) discutem a característica que identifica o professor do ensino superior como aquele que domina o conhecimento específico de sua área, mas que não necessariamente sabe ensinar. Vale ressaltar que a formação pedagógica não é exigência feita aos professores que ingressam em cursos superiores pelas leis que regem a educação nacional brasileira. Por meio da escuta das narrativas feitas pelos docentes do curso de Medicina Veterinária da UECE pude perceber a necessidade de uma formação continuada institucionalizada pela universidade para seus professores, tantos para os que já atuam há vários anos como para os que estão ingressando agora na docência universitária.

#### 4.2.2.1 Constituir-se professor: caminhos percorridos até à docência universitária

Solicitei aos entrevistados que iniciassem suas falas relatando como se constituíram professores. Esse tema da entrevista serviu para que eu (e o leitor) me aproximasse dos meus entrevistados, compreendendo como foram os seus primeiros passos no caminho da docência. A professora “A” relata que o gosto pela docência começou desde os tempos de monitoria durante a graduação. Quando terminou o curso iniciou como professora estagiária, recebia uma bolsa e em troca ministrava algumas aulas; depois disso, participou de uma seleção e tornou-se professora contratada da UECE. Mas após esse relato inicial, a professora viajou em suas memórias, voltando um mais pouco no passado e disse:

Agora, eu gostaria de lembrar também que eu fui professora primária, eu tive formação... naquela época era diferente, era curso normal, né? Então eu tive formação, comecei a ensinar desde doze anos e meio e eu ensinei curso primário até entrar aqui na universidade; depois eu continuei só no turno da noite, hoje a gente chama de EJA, mas naquela época era só “Educação de adultos”, na verdade eu não era totalmente desprovida de conhecimento da área de ser professor, planejamento e etc. até porque a gente tinha um acompanhamento e fazia, digamos assim, os planejamentos e etc. Tinha supervisão, tinha algum conhecimento relacionado mais com área de humanas também. (PROFESSORA “A”).

O professor “B” iniciou sua fala contando sua trajetória formativa como Médico Veterinário:

Bom, eu formei pela faculdade de veterinária do Ceará, que ainda não era UECE, em 1975, e só a partir desta data é que passou a ser incorporado pela UECE e daí eu fui trabalhar para uma associação de Minas Gerais, Associação Brasileira dos Criadores de Zebu em Uberaba – MG. Essa associação trata dos registros genealógicos das raças zebuínas e são selecionadores de elite, são selecionadores de animais puros, então geralmente é um pessoal com um nível intelectual bem mais avançado, e isso nos fez procurar técnicas de relacionamentos com esse pessoal, principalmente para apresentações de palestras; nós fazíamos periodicamente palestras sobre os vários problemas da associação, e nós apresentamos isso nos diversos estados brasileiros. (PROFESSOR “B”).

O professor “B” relatou que no ano de 1981 houve um concurso para professor da UFPI, para o qual decidiu se submeter e foi aprovado. Para o professor “C”, o início da sua constituição como professor se deu ainda quando fazia o cursinho pré-vestibular para ingressar no curso de M. V. O despertar para a profissão docente aconteceu por inspiração em um professor que era médico veterinário no cursinho. Quando ingressou na faculdade de veterinária, tornou-se monitor na disciplina do referido professor que o inspirou. No ano seguinte a sua formatura, em 1975, o professor exerceu a função de professor horista na

UECE, em 1976 teve a oportunidade de prestar concurso público, no qual foi aprovado e ingressou como professor no curso de MV da UECE.

A professora “D” contou que seu desejo pela docência teve início ainda na graduação, quando teve a oportunidade de ser monitora por 2 anos e logo após a formatura prestou concurso público e ingressou como professora da UECE. A entrevistada relata que sobre

os caminhos percorridos para chegar à docência... já comentei que iniciei na monitoria acadêmica e dei continuidade com trabalhos de pesquisas na mesma área. Em vista das dificuldades para cursar pós-graduação nessa época que a universidade estava se instalando, surgiram oportunidades de cursar lato sensu e trabalhar na gestão acadêmica. Neste período ainda não havia programa de pós-graduação na UECE e teria de se deslocar para outras regiões cujas condições não permitiam e não havia estímulos da Instituição. Então assumi cargos de Departamento acadêmico, como também iniciei a primeira especialização em Metodologia do Ensino Superior CESA-UECE com grande contribuição para docência. Surgiu a possibilidade de cursar outra Especialização em Medicina Tropical na UFC de importância para minha área de atuação. No período que participava da equipe de Avaliação (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Avaliação –NEPA). (PROFESSORA “D”).

A professora “D” relata ainda que quando participava da equipe da avaliação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Avaliação (NEPA) teve chance de fazer uma segunda especialização na área da educação. A oportunidade de fazer o curso de mestrado na área da Medicina Veterinária veio somente alguns anos depois, por incentivo do coordenador do curso na época. O professor “E” contou que começou a se constituir professor ainda durante o curso de Medicina Veterinária.

Eu iniciei o curso de medicina veterinária e por volta do sétimo e oitavo semestres, alguns professores solicitavam que nós apresentássemos seminários e surpreendentemente eu era uma pessoa, eu sou uma pessoa tímida e na frente eu me transformava, as pessoas falavam que eu apresentava bem, que ficava claro... É... Terminei a faculdade de veterinária, iniciei uma especialização, e nesse momento surgiu o que hoje é bastante raro, um concurso para professor. Eu me candidatei com outros nove candidatos e tive a sorte de ganhar esse concurso, então isso foi em 1988 (...) então eu entrei como professor sem nenhuma experiência em docência ou em métodos pedagógicos né e fui assim adquirindo experiência... É... Eu nunca fiz um curso que me auxiliasse nessa atividade; assisti palestras, sobretudo aquelas elaboradas pela coordenação da graduação e foi lá que eu fui ampliando um pouco os conhecimentos sobre a atividade de ministrar uma disciplina. (PROFESSOR “E”).

Ele continuou o relato falando sobre como a pós-graduação contribuiu nesse processo.

O mestrado contribuiu bastante (para ser professor), o mestrado eu fiz aqui na UECE. Eu posso dizer que contribuiu bastante, aliás né, é uma das funções do mestrado e depois no doutorado, eu fiz na França, e ele foi quase que exclusivamente experimental. Era composto por diversos experimentos e eu fiz no

máximo cinco disciplinas e eu acho que para a atividade de docente contribuiu pouco, foi mais para pesquisador. (PROFESSOR “E”).

O professor “F” expressou em sua fala que sempre quis ser professor e fazer pesquisa, por isso tinha o desejo de fazer pós-graduação e continuar estudando após o término do curso de Medicina Veterinária.

Sempre foi uma vontade. Claro, inicialmente queria me formar em medicina veterinária, ser médico veterinário, mas eu sempre gostei do ensino, sempre quis fazer pós-graduação, que era uma possibilidade de estudar mais, me aprofundar, então encarei o desafio, fiz minhas especializações, mestrado, doutorado, pós-doutorado, enfim e estamos aqui até hoje, mas eu sempre quis ser professor e fazer pesquisa. (...) Inicialmente eu trabalhei, inclusive, em empresas privadas, nacionais e também estrangeiras, até que pudesse chegar à universidade, pois por coincidência no ano que eu me formei houve a mudança no país no sentido de que pra entrar em uma universidade pública seria através de concurso público. Desta forma, enquanto se aguardava concurso a vida seguia, então fui trabalhar, como eu falei em empresas privadas, até que eu consegui entrar em uma faculdade particular. Em seguida, fui fazer mestrado, durante o qual coincidiu de vir conhecer aqui o Ceará, de haver a possibilidade, logo em seguida de vir fazer um concurso e tive a felicidade de passar e lá se vão quase trinta e três anos aqui no Ceará. Na época, ainda faltavam seis meses para eu terminar o mestrado, mas no final deu tudo certo. (PROFESSOR “F”).

Segundo o professor “G”, antes de tornar-se professor, ele se tornou Médico Veterinário. E é na formação como Médico Veterinário na residência, mestrado e doutorado que ele começou a tornar-se professor. O professor “G” fazia mestrado em outro estado quando surgiu a oportunidade de prestar concurso para professor UECE, no qual obteve êxito, sendo aprovado em 1º lugar para a vaga a que concorria. O professor acrescenta que conseguiu conciliar o término do mestrado e o trabalho como professor. Quando questionado sobre como passou de Médico Veterinário para atuar como professor após assumir o concurso, o professor diz:

Então o que eu levei pra sala de aula em termo de preparo pedagógico foi o que eu consegui em residência por conta da apresentação de seminário, observação de como os professores se comportam, eu sempre fui muito observador, durante o mestrado os seminários que a gente dava pra alunos da graduação, apresentação de seminário de pós-graduando pra pós-graduando em que havia um desenvolvimento da crítica didática (...) Então assim o preparo que eu tive foi externo, não foi por conta de nada pedagógico. (PROFESSOR “G”).

O professor “H” relatou que se aproximou da docência quando se tornou monitor ainda na graduação.

Eu entrei na veterinária primeiro como aluno em 1980. Durante o tempo de aluno me tornei monitor por 3 anos da disciplina genética e da disciplina histologia veterinária. Então eu fui tendo uma formação nesse sentido, né. Posteriormente, entrei no concurso, em 88, como professor, concurso público. Na época já estava fazendo mestrado em genética, entrei pra disciplina genética animal. (PROFESSOR “H”).

A professora “I” inicia sua fala relatando que se graduou em Medicina Veterinária em Uberlândia e que, após a conclusão do curso, por motivos profissionais e particulares veio morar no Ceará, no entanto até essa época não tinha a perspectiva de ser professora. No Ceará começou a trabalhar em uma clínica veterinária e a fazer uma especialização na área da veterinária na UECE e surgiu a oportunidade de fazer um concurso para professora do curso de M. V. na universidade, do qual a professora participou e foi aprovada. A entrevistada relatou que ser professora da disciplina de cirurgia foi um grande desafio para ela por ter uma deficiência física nas mãos: “Eu tive até problema de... com isso aqui... primeira aula que fui lavar as mãos, foi tão difícil pra mim. Eu sempre escondia desde criança, mas enfim, me ajudou a superar isso, sabia, ser professora de cirurgia”. E continua:

Aí caiu esse concurso, assim eu entrei sem titulação na área, mas logo eu providenciei me pós-graduar e aí eu saí, fui pra Belo Horizonte, na UFMG, e lá eu fiz a minha pós-graduação. Eu fiz na área de anestesiologia e cirurgia que era justamente a área em que eu atuava aqui.

Sobre a acolhida logo que chegou para ser professora na UECE, a docente contou não ter sido bem recebida pelo professor da disciplina de cirurgia da época, relatou falta de parceria: “é minha disciplina, é meu laboratório é meu isso e aquilo”. Ela complementou relatando que teve e tem dificuldades de relacionamento em sua área de atuação: “Tive e tenho até hoje, mulher solteira, sem família aqui e ainda com essa dificuldade de enfrentar os homens, porque eram homens na cirurgia”. Sobre o exercício da docência, a professora “I” disse: “Então eu acabei tendo que desbravar horizontes aqui pra colocar uma estrutura mais favorável para desenvolver a docência na cirurgia. Aqui não recebi nenhum suporte da instituição pra me qualificar nessa área de docência não”. A professora “I” relatou que a única experiência que teve como docente foi alfabetizando adultos quando ainda era criança, a entrevistada citou que apesar de ter muitos professores em sua família, ela não almejava seguir essa profissão, mas acabou não conseguindo “fugir”.

Nas narrativas sobre a formação inicial, esses professores destacaram a oportunidade de participação em atividades estágios/monitoria no ensino e na pesquisa que contribuíram para o despertar pela carreira docente. Os seminários e trabalhos em grupo durante a graduação e pós-graduação também foram lembrados nesse processo de aproximação com o magistério. Durante o período de formação acadêmica, percebeu-se, pelas narrativas, que eles puderam ter um contato com situações voltadas à busca do saber-fazer na aproximação com professores mais experientes no momento em que relataram as experiências vivenciadas nos estágios e monitorias.

O Programa de Monitoria no Curso de M. V. tem sido de grande importância para o aprimoramento profissional dos graduandos, uma vez que o mesmo proporciona ao aluno condições que favorecem seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, pois cabe ao monitor colaborar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e de serviços à comunidade sob a orientação de um professor. O PPC (2007) ressalta que o curso de Medicina Veterinária participa formalmente do Programa de Monitoria desde que este foi estabelecido pela UECE.

Assim, como analisa Nóvoa (2012), a formação de professores precisa de um contato mais próximo com o contexto escolar, é importante que os graduandos adquiram autonomia no exercício profissional, ao mesmo tempo em que seus professores de formação os incentivem na participação das ações na instituição escolar. É nesse caminho que as experiências trazidas nas memórias dos professores sobre a atividade profissional podem ser modificadas e aprofundadas durante a formação.

Os desafios impostos à educação superior são diversos, sendo a formação de seus docentes um deles. Para dar conta dessas questões, procurei avaliar o que ainda se apresenta como um dos problemas: a formação dos professores bacharéis, em específico os do curso de Medicina Veterinária, e sua condição para desenvolverem uma educação de qualidade, partindo do pressuposto de que eles não possuem formação inicial para voltada para o exercício da docência.

#### 4.2.2.2 Formação continuada

Nesta seção da entrevista, os docentes foram convidados a falar sobre as formações que foram oferecidas pela UECE e as que realizaram em instituições externas desde quando iniciaram o exercício da docência. Quando pedi para que falasse sobre formação continuada oferecida para professores pela UECE, a professora “A” respondeu:

Existiram períodos em que a gente tinha uma formação continuada até razoável, praticamente entre um semestre e outro tinha, era oferecido esse treinamento com professores de pedagogia e realmente era bem interessante, aí de repente tem alguns momentos que voltaram e atualmente a gente tem tido um acompanhamento. Se períodos que foram falhos, atualmente estão tendo sempre a cada ano uma oportunidade de se reciclar, de melhorar, de participar de alguma forma, principalmente foi o conselho de veterinária que quis fazer o curso de Medicina Veterinária participar de uma instância diferente de formação, e a gente resolveu participar, e isso foi uma coisa boa porque nos ajudou bastante, o treinamento etc. (PROFESSORA “A”).

Quando questionada sobre a busca de formação por meios próprios a professora “A” disse que atualmente não estava buscando, mas que já havia participado de algumas

formações ligadas à área da medicina veterinária em que atuava.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o desenvolvimento profissional dos professores é objeto de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, a qual considera os professores como simples executores de decisões de terceiros, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. As autoras Montovani e Canan (2015) registram que a legislação brasileira é omissa quando se trata da formação pedagógica para os docentes com formação em bacharelado. Como é sabido, para ministrar aulas nos cursos de graduação não há qualquer exigência ou diretriz quanto à necessidade da formação para a docência, a não ser a preferência pelo *stricto sensu*. O professor “B” diz que

a faculdade de veterinária já fez várias vezes esses treinamentos feitos pela PROGRAD e sempre tem resultados positivos; apesar de nós sermos técnicos que estão dando aula, nós não somos na essência um professor, nós não somos isso aí. Tem alguns professores que por ter mestrado, doutorado, pós-doutorado, eles relutam em não participar desse tipo de treinamento, mas é de fundamental importância, porque se nós avaliarmos todos os professores da veterinária, nós somos técnicos dando aula. (PROFESSOR “B”).

O professor “B” continua o seu relato, contando que quando ingressou como professor da UFPI, logo no primeiro mês de atuação os professores recebem um treinamento sobre procedimentos didáticos para auxiliar nos primeiros passos no magistério.

Quando foi em 1981, retornando para Teresina, houve um concurso para professor na Universidade Federal do Piauí, então me submeti a esse concurso, concorrendo com 27 concorrentes e “nós” ficamos em primeiro lugar e aí eu abandonei e iniciei o ensino, magistério. No ingresso na Universidade Federal do Piauí, ela sempre tem o primeiro mês para o treinamento para todos os professores e procedimentos didáticos, e foi aí que me deu uma bagagem boa para o desenvolvimento do magistério. (PROFESSOR “B”).

Sobre a busca por formação pedagógica por conta própria, o professor “B” disse que iniciou uma especialização na área pedagógica, mas acabou se decepcionando com alguns pontos e abandonou o curso antes de concluir. Ele me contou que quando foi diretor da Faculdade de Veterinária, sua gestão fez uma parceria com o Conselho Federal de Medicina Veterinária para aplicar um treinamento de aprimoramento didático do ensino da M. V.

Eu fui diretor da Faculdade de Veterinária em dois mandatos, e em um desses, no último mandato, nós fizemos uma parceria com o Conselho Federal de Medicina Veterinária, que ele tem um programa de orientação didática para os professores da veterinária, e nós através dessa parceria tivemos um treinamento de mais de anos aqui, desenvolvendo esse programa de aprimoramento didático do ensino da medicina veterinária. (PROFESSOR “B”).

Segundo Montovani e Canan (2015), ao remeter às Universidades e aos programas de pós-graduação a responsabilidade pela formação pedagógica dos docentes sem determinar um currículo mínimo para tanto, percebe-se uma omissão. Essa omissão permite aquilo que se observa na prática, que é o preparo de profissionais voltados mais para a pesquisa do que para a docência. Esse fato, aliado ao critério mínimo exigido pelo Ministério da Educação (MEC) para habilitação ao acesso de profissionais à docência no Ensino Superior, de possuir apenas um curso de pós-graduação, leva um contingente cada vez maior de profissionais bacharéis a atuar sem o preparo em questões pedagógicas. Prosseguindo com os relatos, o professor “C” conta a dificuldade que os professores tinham de ter acesso à formação continuada pedagógica por meio da UECE:

Olha, no início não tinha essa facilidade, e a gente não se preocupava muito com isso, a gente se preocupava mais com a disciplina que ministrava, posteriormente, já agora, alguns anos depois né? Nós fizemos alguns cursos desses, para o desempenho melhor do aluno, desses aí né, mas não foram muitos não, sabe. (PROFESSOR “C”).

Quando questionado sobre a busca de formação por meios próprios, o professor “C” ressalta cursos realizados em uma universidade privada da capital cearense onde trabalhou. Esses cursos eram fornecidos aos docentes pela instituição.

Por conta própria não, mas eu também, além daqui da Universidade Estadual, eu também era professor na UNIFOR e lá sempre tinham os cursos que eles colocavam né, e como eu fazia por lá já servia para as duas. Então lá não era que a gente procurava, eles já davam e a gente tinha que fazer, quase que um voluntário obrigatório né? (PROFESSOR “C”).

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 65, prevê que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Existe um número de horas como pré-requisito para ingressar como docente na educação básica, mas não para ingressar como docente no ensino superior. É impossível isso não soar estranho para quem lê ou escuta essa informação. Diante disso, acaba-se transferindo para as IES’s a tarefa da formação dos professores, sob forma de educação continuada em serviço. Como consequência, observa-se, nos dias de hoje, uma lacuna na formação pedagógica desses profissionais, pois os professores que atuam nas IES’s, principalmente em cursos de bacharelado, não têm recebido a formação adequada e sofrem com essa carência, trazendo danos para si e para os discentes.

A professora “D” apresentou em sua fala algumas informações detalhadas sobre a formação continuada de professores no curso de Medicina Veterinária da UECE.

No que se refere à questão de formação pedagógica proposta pela UECE, houve algumas tentativas, mas ainda não institucionalizadas e sim por iniciativas de cursos. No caso da FAVET, foi promovido um Curso Processo de Ensino: teoria e prática para os docentes do Curso de Medicina Veterinária em parceria com o Conselho Regional de Medicina Veterinária do Ceará, visto que são bacharéis e ingressam como docentes com necessidades de formação pedagógica. Por volta de 2011 foi proposto pela Pró-Reitoria de Graduação um Programa de Formação Docente – Eixo: Pedagogia Universitária, visando o desenvolvimento profissional de seus docentes e, por conseguinte, a melhoria da qualidade dos processos pedagógicos no âmbito da graduação, desenvolvendo uma pedagogia universitária, cujas estratégias iniciais seriam a aprovação do Programa nos órgãos Colegiados Superiores da instituição e o desenvolvimento de projetos de formação inicial destinada, prioritariamente, aos docentes em estágio probatório e em seguida os projetos de educação continuada, atendendo as demandas dos Centros e Faculdades da UECE. (PROFESSORA “D”)

O apoio da gestão, a colaboração entre os pares e as atividades de formação promovidas pela universidade são essenciais para que os docentes possam mudar suas concepções, de modo a compreender o ensino como possibilidade de o discente desenvolver e transformar suas próprias ideias a respeito conhecimento e do campo profissional. Sobre a busca de formação por conta própria, a professora “D” responde:

Como gestora acadêmica tinha necessidade de organizar durante o recesso escolar os planejamentos dos semestres letivos. Um dos temas sempre presente era a formação pedagógica dos docentes. Participei de vários Seminários Nacionais de Ensino de Medicina Veterinária cujos temas sempre presentes era a formação pedagógica dos docentes dos Cursos de graduação de Medicina Veterinária. (PROFESSORA “D”)

Diferentemente da professora anterior, o professor “E” relata em sua fala que nunca fez um curso direcionado à formação pedagógica, mas assistiu a algumas palestras e participou de reuniões promovidas pela coordenação da FAVET. No entanto, o docente salienta que os cursos foram pouco oferecidos e os que eram oferecidos surgiam durante o semestre, impossibilitando a participação.

O professor “E”, quando indagado se havia buscado alguma formação pedagógica por conta própria, respondeu apenas “não”, insisti no tema, perguntando se ele havia buscado alguma formação sobre o ensino de medicina veterinária e ele respondeu: “também não”. De acordo com Morosini (2000), a formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá organizar-se essa formação. Para a autora, a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Sobre a formação pedagógica oferecida pela UECE, o professor “F” responde:

Olha, como eu lhe falei, são praticamente trinta e três anos. Durante essas três décadas a universidade cresceu muito, se modificou muito, a própria veterinária se

emancipou dentro da UECE, mas eu lhe confesso, pelo menos no início não tinha muito disso, não existia um foco e hoje em dia não sei exatamente, pois a gente fica muito “fechado” dentro do laboratório e tudo, eu não sei exatamente que pé está essa questão dessa formação continuada. Me parece que ou não tem ou é muito pouco, é a impressão que eu tenho. (PROFESSOR “F”).

Quando perguntado sobre a busca de formação pedagógica por meios próprios, o professor respondeu que da parte dele não houve essa busca, e justificou dizendo:

Então, paralelamente, veio a luta em conseguir o local, em construir, reformar... animais, material, projetos, e acaba por tomar muito tempo... e a formação pedagógica ficou de lado, até mesmo porque toda semana temos que estar dentro da sala de aula, e acaba, como se diz na gíria, “aprendendo na marra”. Tentando fazer pelo menos um trabalho de autocrítica para ver o que é que de um semestre para o outro pode ser melhorado. (PROFESSOR “F”).

Segundo Masetto (2001), essa falta de preocupação com a formação pedagógica dos professores leva os docentes a continuarem repetindo velhos modelos, assim sendo meros transmissores de informações, não preparando os alunos para pensarem por si próprios, enfrentarem desafios ou resolverem problemas com criticidade. O professor “G” diz que a preparação pedagógica que teve ao ingressar como professor da UECE foi lhe dizerem onde ficava sua sala de aula e nada mais. O professor também relata que a fragilidade da formação pedagógica permanece até os dias atuais:

Nós não temos... tipo assim: "olha a FAVET não pode fazer nada por você, mas nós temos um convênio, faculdade tal e tal... Se você se interessar deixo liberado pra fazer no final de semana". Nós não temos possibilidade aberta, nós não temos conhecimento que isso existe dentro da faculdade. Pra não dizer que foi zero total apenas uma vez, eu me lembro, que foi ministrado um curso de falar em público, aqui na UECE, pra professores, e eu participei, e foi bom (...) Então didaticamente os professores da veterinária eles buscam a sua formação de forma pessoal, como ele acha que deve ser ou, no meu caso, é por conta de observações, eu participo de muitos cursos e muitas vezes eu já conheço aqueles assuntos... “Mas porque que tu tá aqui?” Eu: “Pra ver se o que eu sei ainda tá valendo, e também eu vim aqui pra ver a postura do professor”, e depois eu fico: “Eu faria isso, eu faria aquilo...” (PROFESSOR “G”).

Embora os professores entrevistados possuam anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem. A falta de apoio institucional a formação docente pode ser percebida nas falas dos professores. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), ao ingressarem como professores nas universidades, muitas vezes os docentes não recebem qualquer orientação sobre os processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa nos quais ocorre um maior controle institucional.

Sobre a participação em cursos de formação continuada pedagógica dentro e fora da UECE, o professor “H” respondeu:

Tiveram alguns cursos promovidos pela veterinária né? Alguns cursos que... Teve até um tempo desses aí, foi bem uns 3 dias, que foi promovido, mas não lembro o nome do curso, mas há uns 8 anos atrás eu participei de um curso desses [...] Fora da UECE eu participei de um curso na UFC, mas foi no início, logo quando eu entrei aqui como professor, parte de pedagogia, é um curso que eles davam lá de várias horas, que eu nem lembro de quantas horas também... já faz tanto tempo que eu nem lembro. Eu participei de um curso com certificado e tudo, pela UFC, curso dessa parte orientação pedagógica. (PROFESSOR “H”).

A fala do professor “H” é marcante e deixa clara a fragilidade da formação pedagógica oferecida aos docentes pela UECE. O professor cita um curso que foi promovido pela UECE há 8 anos, do qual ele não lembra o nome, nem especificamente do que se tratava e que durou, segundo sua fala, “bem uns 3 dias”, como se essa fosse uma quantidade grande de tempo. O processo de valorização da profissão de professor dentro das universidades não pode ocorrer sem a devida ênfase na formação continuada. Finalizo trazendo a fala da professora “I” sobre formação continuada oferecida pela UECE que vai reforçar meu argumento da necessidade de oferecer formação pedagógica aos professores bacharéis, que são professores de profissão, mas não de formação.

Ela oferece, sabe? Eu não acho que tem aquela coisa sequenciada, entendeu? Que tenha uma metodologia: esse semestre vai ser isso, outro semestre vai ser aquilo e um planejamento adequado para essa formação; deixa muito solto aqui na docência. Eu não tive preparo pra ser docente, eu fiz um curso técnico, digamos assim, você não tem nenhuma cadeira da veterinária de pedagogia, de nada disso, você entendeu? Então eu acho, assim, que faltou isso e não sou só eu que vou falar isso pra você não, a maioria acho que vai dizer. (PROFESSORA “I”).

A professora “I” acrescenta que não procurou nenhuma formação pedagógica por meios próprios por falta de tempo e acomodação.

Não dá tempo da gente fazer o que tem que fazer aqui, não dá pra você, olha na época que eu tava com cargo administrativo e docência não dava tempo, eu não procurei. Aí depois de muito tempo você se acomoda, você já encontra uma forma que você procura de avaliar, de dar aula. Às vezes a gente faz um curso, vê como o outro tá dando e traz também pra aquilo ali, palestras que você vai, um congresso... você traz do que você viu. Mas, assim, aquela coisa mesmo: "fiz um curso de pedagogia, fiz um curso de... sei lá, nem de psicologia do aprendizado", não fiz, a gente não foi preparada pra licenciatura. (PROFESSORA “I”).

A formação docente tem que ser entendida como um processo permanente que engloba valorização identitária e profissional de professores. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). A formação continuada dos professores deve ser institucionalizada dentro da universidade, oferecida aos docentes com um planejamento bem definido e com objetivos claros a que se deseja atingir. Vou além e digo que participar da formação pedagógica continuada é um direito e um dever dos docentes e essa participação deve ser uma exigência da universidade<sup>21</sup>.

#### 4.2.2.3 Reuniões do colegiado x formação de professor

Para o desenvolvimento do assunto desta seção, solicitei aos professores que relacionassem a reunião do colegiado com a formação pedagógica dos docentes do curso. Obtive a seguinte resposta de uma professora: “eu acho de muita importância as reuniões de colegiado, sobretudo pra gente levar a problemática de sala de aula ou, não só a problemática, mas as vezes os exemplos ou, vamos dizer, experiência de cada um” (PROFESSORA “A”). Já o professor “B” apresenta uma opinião totalmente divergente da professora “A”:

No meu entendimento, pelo o que a gente tem acompanhado, as reuniões do colegiado de curso, ela se refere fundamentalmente aos procedimentos administrativos. Não discute absolutamente nada do conteúdo, das disciplinas, da metodologia de ensino, não se discute isso no colegiado. (PROFESSOR “B”)

Corroborando com a opinião do professor “B”, a professora “D” apresentou uma frustração em relação às reuniões:

No que se refere às reuniões do colegiado do curso e à formação pedagógica de seus docentes, há sempre uma preocupação minha em particular e de alguns poucos colegas de envolver discussões nesse sentido durante as reuniões mensais, mas em geral elas se constituem em apreciar processos administrativos de interesse dos docentes, entre outros. (PROFESSOR “D”).

Ao pedir para a professora “I” fazer uma relação entre as reuniões do colegiado e a formação de professores, a entrevistada disse que na reunião do colegiado não se tem espaço para discutir assuntos voltados à sala de aula, que os ânimos dos professores se exaltam e que considera melhor não levar assuntos polêmicos pra reunião: “nenhuma. Nossas reuniões de colegiado aqui foram uma guerra durante muito tempo, às vezes a gente nem quer vir porque vai se sentir mal de tá aqui dentro”. A professora “I” concluiu dizendo que a reunião do colegiado não é uma reunião, porque cada professor só está interessado em si: “Reunião de

---

<sup>21</sup> Descreverei detalhadamente como deve ser essa formação nas considerações finais dessa pesquisa.

colegiado não tem, cada um tá interessado na sua ilha, e ali nas suas ilhas, o céu é o limite pra eles, entendeu?”

A queixa do isolamento dos professores do curso de M.V., com cada um trabalhando o que lhe é específico, foi relatada pelo menos uma vez por todos os docentes durante as entrevistas. Esse isolamento causa dificuldade de interação, resolução de problemas e de aquisição de saberes entre os pares, sendo um obstáculo que precisa ser superado.

Os professores “F e H” relataram que veem a reunião do colegiado nos moldes que está hoje com objetivos distintos ao da formação pedagógica:

Às vezes vem alguma coisa assim do tipo. Se a minha memória falhar, eu peço desculpas, mas que tenha havido uma programação, a resposta é não, salvo a questão da grade curricular que estamos aí de novo no trabalho para atualização e melhoria e ajustes do tipo “em qual disciplina, em qual semestre, em qual o horário” (...) Voltado para o currículo. (PROFESSOR “F”)

Essas reuniões rotineiras, na minha avaliação, elas contribuem num certo disciplinamento das pessoas né, mas de formação em si eu não vejo nenhuma contribuição, vejo mais nesse sentido de disciplinamento, informação do que tá acontecendo. Mas de formação mesmo eu não vejo nenhuma não. (PROFESSOR “H”).

O professor “G” se vê desestimulado a participar das reuniões do colegiado, por não ver relevância nos assuntos discutidos:

Com relação às reuniões de colegiado da faculdade de veterinária, elas são as mais frequentes dentre todas as da faculdade né? Nós temos notícias que há cursos que não se reúnem no colegiado entre 6 meses a 1 ano. Então, a veterinária tradicionalmente se reúne mensalmente sendo que ultimamente tem falhado, sabe? Já faz uns dois ou três meses... Eu tava até conversando com um professor sobre isso. As reuniões de colegiado, elas poderiam ter sentido mais óbvio, entendeu? Porque uma reunião de colegiado para aprovar a saída de professor, propulsão tal, proposta do aluno. Umas coisas assim... Muito desestimulantes pra você comparecer. (PROFESSOR “G”).

Em sua fala, o professor “C” apresentou um meio-termo sobre as contribuições da reunião na formação dos professores:

Olha, a reunião de colegiado, se for bem direcionada contribui, mas se, como já vi algumas reuniões que têm mais pauta política do que pedagógica né? Então às vezes [...] Mas, de qualquer maneira, a reunião do colegiado é boa, porque se discute o assunto e se leva as situações que todo mundo dá sua opinião e talvez, talvez não, é em benefício da própria aprendizagem do aluno né. (PROFESSOR “C”)

O professor “E” disse que desde seu ingresso como professor da UECE a reunião do colegiado tem passado por mudanças positivas:

O colegiado da veterinária se tornou mais unido em torno de um tema. Então no início da minha carreira como docente aqui na UECE, eu senti a reunião de colegiado como um momento onde havia muita discussão, briga, luta por interesses pessoais, e eu acredito que de alguns anos para cá isso tem mudado. O coordenador atual tem buscado o direcionamento do curso e tem incentivado os professores a participarem dessa busca. (PROFESSOR “E”).

Pelas falas dos entrevistados, exceto a da professora “A”, fica visível a ausência da reunião do colegiado quando o objetivo é “Formação de Professores”. Os docentes do curso esperam mais das discussões em grupo do que elas estão oferecendo atualmente. Conforme Pimenta e Almeida (2009), quando se lida com professores universitários, se lida com profissionais altamente qualificados para resolver questões importantes sobre pesquisas e produção de conhecimento. Esses profissionais vivem habitualmente suas situações diárias de trabalho individual e, por vezes, competitivo. Segundo as autoras supracitadas, é importante para a saúde do grupo e para o desenvolvimento da profissionalização docente que os professores se sintam bem, motivados e à vontade com as atividades coletivas, com a segurança de poder ter um pensamento divergente, mas buscando sempre o princípio unificador para o trabalho.

Segundo Masetto (2009), é importante repensar a formação do professor de ensino superior, pois as DCN divulgadas pelo MEC para todos os cursos de graduação do ensino superior oferecem abertura nesse sentido. Os currículos mínimos foram substituídos por explicitação de um conjunto de competências. Essas competências complementam aspectos de construção de conhecimento, de pesquisa, de abertura para outras áreas de conhecimento para além de sua especificidade, de abertura para inovações, de trabalho em equipe multi e interdisciplinar.

#### **4.2.3 Constituindo os saberes docentes**

Gauthier et al (1998) inicia seus escritos com uma reflexão sobre os dois obstáculos fundamentais que permeiam a pesquisa sobre o “repertório de conhecimentos do ensino”, sendo o primeiro o do exercício da própria atividade docente, que se exerce sem se revelar os saberes que lhe são inerentes e o segundo diz respeito à ciência da educação, pela produção de saberes que levam em conta as condições reais de exercício da docência.

Formalizar os saberes que fundamentam a profissão docente é necessário para a execução das tarefas que lhe são próprias. (GAUTHIER et al, 1998). Ao contrário de outros ofícios que já consolidaram um conjunto de saberes, o ensino, mesmo já sendo realizado há vários séculos, ainda está no processo de reflexão sobre si mesmo.

Segundo Tardif (2012), a prática docente é mobilizada por diversos saberes. Os saberes pedagógicos representam as reflexões sobre a prática educativa para a inserção de atividades de forma coerente que possibilitem, a partir do questionamento sobre as ações do professor, um aprofundamento da realidade educativa. Nesse aspecto, observa-se que as relações que esses professores fazem sobre o saber pedagógico estão relacionadas, com maior inferência, à preocupação da aplicação dos conteúdos com o cotidiano.

A partir do relato desses professores, eu pude compreender que todos trazem reflexões a partir da sua experiência profissional como professor e não poucas vezes como estudante. Apesar do tempo de experiência que possuem, é possível identificar que as compreensões trazidas por eles sobre os saberes necessários para ser um professor estão atreladas às dificuldades, aos processos de relação entre professor/aluno e coordenação e às estratégias estabelecidas no desenvolvimento do trabalho. Segundo Tardif (2012), os saberes adquiridos na experiência profissional são marcados pelo saber fazer pessoal, o qual é construído ao longo da atuação profissional do professor. A partir dos saberes adquiridos, esses professores poderão fazer reflexões sobre o papel do professor nas ações para formação de indivíduos e contribuição da sociedade.

#### 4.2.3.1 Saberes fundamentais para ser professor

Ao serem questionados sobre que saberes consideravam fundamentais para a constituição do ser professor, os entrevistados “A”, “B”, “E” e “D” determinaram como fundamentais: ter o domínio do conteúdo a ser ensinado e saber estabelecer boas relações interpessoais. Para ilustrar segue abaixo alguns trechos de falas dos entrevistados:

No meu modo de ver é de fundamental importância que o professor tenha o domínio da área da disciplina que ele vai ministrar, esse aí é o ponto fundamental. Eu até defendo – algumas pessoas dizem que isso é muito antigo –, eu até defendo que antes do profissional ingressar no mestrado, ingressar no doutorado, ele deveria ter uma experiência de campo. Nós observamos hoje, em algumas situações, pessoas com Pós-Doutorado que não sabem diferenciar uma espécie de animal da outra, está só na teoria, e esse aí vai ter uma dificuldade muito grande na sala de aula, porque se sair daquele roteiro que ele traçou, ele fica perdido. (PROFESSOR “B”).

A professora D corrobora com a opinião do professor B, afirmando: “No que se refere aos saberes fundamentais para ser um professor entendo que o principal é o do conhecimento, adquirido e relacionado ao conteúdo da disciplina durante a sua formação ou em formações continuadas”. (PROFESSORA “D”).

O professor “G” considerou como fundamental o saber técnico, mas ressalta também a importância do saber didático:

Eu acho fundamental o conhecimento técnico, mas o conhecimento técnico sem você ter a formação didática, ele acaba ficando limitado porque, o que acontece, eu tive excelentes professores que não sabiam passar a matéria. Assim, a dificuldade mesmo de se expressar... Eu não sei se é uma dificuldade didática ou algum tipo de problema psicológico de abertura ou uma timidez [...] (PROFESSOR “G”).

O domínio do conteúdo a ser ensinado é fundamental. No entanto, quem ensina precisa planejar, organizar, avaliar, estar atento às necessidades dos alunos, dentre outros. Ao exercer esse ofício diariamente, fica claro que conhecer o conteúdo não é por si só suficiente, que outros saberes devem ser mobilizados. (GAUTHIER et al, 1998). Segundo Tardif (2002), os saberes disciplinares se referem aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. O professor não produz o saber disciplinar, mas para ensinar extrai o saber produzido por esses pesquisadores. Portanto, ensinar exige conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado. Segundo Gauthier et al (1998), pesquisas<sup>22</sup> mostram que o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito do conteúdo a ser ensinado influi no ensino e na aprendizagem dos alunos. O docente impõe transformações ao conteúdo, sendo elas analogias, metáforas e qualquer outro artifício usado pelo professor para ensinar. Com isso vejo que não se trata apenas de um saber disciplinar, mas também de uma ação pedagógica produzida pelo professor.

O professor “C” determinou como fundamental para ser professor “ter o dom”. Corroborando com sua fala, os professores “D” e F” disseram também ser fundamental “gostar da profissão”:

Sobre saberes como conhecimento fundamental para ser um docente, em primeiro lugar, entendo que é importante gostar da profissão que atua, de saber conviver com o outro, de trabalhar em equipe, de saber ouvir e de entender que o foco do ensino é o discente e a sua aprendizagem (PROFESSORA “D”).

O professor “F” afirma: “Primeiro, você precisa gostar do que faz, gostar talvez não responda a sua pergunta, mas estar em sala de aula hoje, depois desses anos todos, é ainda

---

<sup>22</sup> GROSSMANN, P. L. **The Making of a Teacher: teacher Knowledge and Teacher Education**. New York: Teachers College, 1990.

uma grande satisfação, é uma grande responsabilidade e eu digo isso para os meus alunos.” (PROFESSOR “F”).

Sobre o “gostar de ensinar” ou “ter o dom”, trago a reflexão de que ensinar não é sobre ter ou não ter talento. Acredito que esse conhecimento não é inato, não nasce com o indivíduo, ele é aprendido. Segundo Gauthier et al (1998), o trabalho e a reflexão constituem um suporte essencial.

O professor “H” considerou como saberes fundamentais para ser um professor ter conhecimento sobre o exercício da função e ter compromisso com o ato de ensinar, mas não conseguiu desenvolver o assunto detalhando que “conhecimento” seria esse e nem o que considera “ter compromisso”. O professor também ressaltou como fundamental ter a capacidade de despertar o interesse do estudante pelo conteúdo que está sendo ministrado.

A professora “I” nomeia alguns saberes que considera necessários ao exercício da docência, entre eles estão: o domínio de conteúdo, a boa comunicação, a utilização adequada das tecnologias e conhecimento de psicologia para lidar com os alunos.

Que saber? Nossa, eu acho que pra ser professor são tantos, porque, lógico, começa pelo saber técnico (...) Conhecimento técnico do assunto, né? Tem que dominar aquilo. Muitas vezes a nossa área tem muitas peculiaridades, diferente de outros cursos, não é então tem que ter aquela pessoa que sabe fazer mesmo (...) Outros saberes que a gente precisa ter, que às vezes, até a pessoa nasce, que é na comunicação a questão da entonação da voz (...) Não adianta você ensinar se o aluno não tá ouvindo o que você tá falando. A questão de também hoje, eu acho que falta um treinamento mais tecnológico para recursos audiovisuais (...) então existe outra competência, outro saber que você precisa ter (...) na área da psicologia porque você vê né, que a gente com uma turma com 40 alunos (...) são 40 pessoas diferentes. (PROFESSORA “I”).

Os professores apresentaram uma diversidade de saberes que consideram fundamentais para exercer a função docente, sendo citado por todos como essencial o domínio do conteúdo a ser ensinado, o que denominaram de saber técnico. Apresentaram também em suas falas não possuírem alguns saberes que julgam importantes, entre estes estão saberes na área pedagógica, de psicologia e de relacionamento interpessoal.

#### 4.2.3.2 Vivências e aquisição de saberes

##### 4.2.3.2.1 Aquisição de saberes com outros professores

Ao lançar tema desta seção durante a entrevista, os professores me fizeram os seguintes questionamentos: “De quais professores eu devo falar? Dos que tive na graduação? Dos que tive na pós? De todos os professores da UECE e de outras instituições com os quais tenho relação? Ou só dos professores do curso de M. V.?” Eu, como entrevistadora, já esperava que esses questionamentos fossem surgir, porque optei por elaborar uma pauta sem perguntas fechadas, onde eu pudesse captar o que primeiro vem à mente dos entrevistados ao se depararem com os temas.

Penso que o primeiro grupo de professores com os quais conseguissem estabelecer relações, esse seria o grupo com que de fato eles conseguiram criar um vínculo significativo e adquirir saberes. O fato de determinados professores optarem por falar sobre a aquisição de saberes com um grupo e outro não diz muito mais sobre essas relações de aquisição de saber do que diria se eu direcionasse a resposta determinando de que grupo falariam.

A professora “A” relata que constituiu muitos saberes com seus antigos professores, procurando ensinar parecido com aqueles que ela considerava os melhores professores.

Eu acho muito importante porque quando a gente começa a ser professor, principalmente de Universidade, você não tem ideia, então eu aprendi muito com meus professores, me espelhei naqueles que eu achava que eram mais capacitados, e eu procurei, de “uma certa forma”, com o aprendizado deles, ensinar parecido, sempre tentando melhorar um pouquinho alguma coisa que eu estava querendo complementar, mas eu me espelhei muito nos meus professores, nos melhores professores que eu tive, pra minha pratica de ensino. (PROFESSORA “A”).

O professor “C” também citou seus ex-professores, disse que com eles aprendeu condutas morais de como se portar com colegas e alunos. O professor “E” considerou importantes as formações stricto sensu do mestrado e doutorado na sua atuação como professor. Ressaltando o aprendizado que adquiriu com os professores dos referidos cursos, ele diz: “Eu me considerava muito pouco maduro para essa tarefa e então com os mais antigos eu fui aprendendo algumas atitudes durante o mestrado e o doutorado”.

O modelo da tradição pedagógica propagado desde o século XVII mudou a estrutura escolar, o professor deixou de dar aulas no singular e passa a praticar um ensino

simultâneo, dirigido a vários alunos ao mesmo tempo. Nessa perspectiva cada indivíduo tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação para atuar como professor. Essa concepção prévia do magistério, ao invés de ser criticada e repensada, serve de modelo para guiar os comportamentos dos professores. O saber da tradição apresenta fragilidades. Esse saber será testado e modificado pelo saber experimental e validado ou não pela ação pedagógica. (GAUTHIER et al, 1998).

A professora “A” quando indagada sobre os saberes que adquiriu com outros professores direcionou a resposta às relações estabelecidas com os professores do curso de Medicina Veterinária.

Essa relação não é tão boa quanto eu desejaria que fosse, mas de certa forma ainda temos alguns colegas que a gente pode contar com eles pra conversar, pra melhorar alguma coisa. Temos alguns, mas na verdade não existe assim um elo de ligação tão forte (...) um pouco de cada um, um pouco individualista, aqui já tiveram várias tentativas para fazer trabalhar em grupo, pessoas que se interessassem pelo menos por grupo de disciplinas, para ver se engaja um trabalho mais coletivo e que funcionasse razoavelmente, isso aqui não funciona muito bem. (PROFESSORA “A”).

O professor “B” também se referiu aos professores do curso de M. V. ao responder sobre esse assunto, disse que a busca por um trabalho integrado e interdisciplinar entre os professores e as disciplinas é de difícil execução

porque uma coisa que nós sempre defendemos e funciona muito mal na UECE, que é a integração interdisciplinar. Não sei se é só na veterinária ou nos outros cursos, e esse é um ponto que não funciona e deveria funcionar, então quando funciona é por iniciativa de um de ou de outro professor, não é institucionalizado. Nós sempre defendemos isso de que nenhuma disciplina é uma ilha, ela depende de uma série de saberes que estão em torno delas e nós precisamos fazer a integração disso aí. (PROFESSOR “B”). A professora “D” também relata dificuldades na aquisição de saberes inerentes à função docente com os colegas de curso. A professora relata que “existe uma grande dificuldade de trabalhar essa questão quando da elaboração dos planejamentos das disciplinas que necessitem um trabalho em conjunto com as áreas afins”.

O professor “F” também relata dificuldades na aquisição de saberes a partir da interação com os demais colegas do curso, ele diz: “Muito pouco, lamentavelmente eu lhe digo que é muito pouco”. Em consonância com os demais colegas, o professor “G” considera difícil a aquisição de saberes com os colegas de curso, afirmando que no máximo ocorre eventualmente troca de informações técnicas. O professor “H” relata que os professores do curso de M. V. são muito “ilhados” dentro de suas disciplinas, o que em sua visão dificulta a integração e a aquisição de novos saberes em grupo.

Olha, a aquisição de saberes com professores do mesmo curso dentro da faculdade determinada, é praticamente zero, certo? Nós temos disciplinas muito diferentes – eu tô falando saberes técnicos –, nós temos disciplinas muito diferentes e a questão de interdisciplinaridade no curso, apesar de ela ter melhorado, ela ainda é muito superficial. O que um professor tá fazendo aqui de lado eu não sei e é de repente algo que me interessa (...) Então, assim, a aquisição de conhecimentos, eu diria que é mínima (...) Mas existe uma eventualidade. Eu tô atendendo um animal e aí me surge uma dúvida e aí eu sei que professor tal conhece melhor esse assunto e vou lá e tiro uma dúvida, né? Mas é uma eventualidade. Uma troca de informações entre professores. (PROFESSOR “G”).

A gente com os colegas, a gente sempre tá aprendendo principalmente a conviver em comunidade né? Vai perceber que existem muitos interesses e cada um é uma unidade de entendimento. Então você precisa aproveitar para você formar sua tolerância, formar sua compreensão no conviver, saber que todos somos diferentes né? Ninguém é igual e que todos têm as suas vontades (...) Olha, nos cursos, não só na veterinária, mas de uma maneira geral, eles são muito encaixotados né? São muito ilhados, então, cada um quer ser dono daquele pequeno mundo que é a sua disciplina. E na minha compreensão eu vejo destruição do conhecimento. Por quê? Porque nada é isolado. (PROFESSOR “H”).

Como discutido no referencial teórico desse escrito, o individualismo presente no magistério do ensino superior é apontado por Bireau (1995) como um dos obstáculos à formação docente. A autora assinala que os docentes do ensino superior são dominados pela “síndrome de ensinar à minha maneira” e acrescenta que cada docente “é rei e senhor do conteúdo a ministrar”.

A professora “I” fala dessa relação com os outros professores de curso:

Aqui a gente não se entrosa muito não. Os saberes que eu tive que aprender aqui foi sobreviver aqui dentro. Nós não compartilhamos muitas coisas não, praticamente a gente é sozinho (...) Então falar pra você... eu aprendi nada, nem a fazer um slide, não tem esse compartilhamento, não tem essa coisa sabe? A não ser, sei lá... Talvez de conhecimento técnico mesmo, a gente aprende um com o outro alguma coisa. É como eu disse pra você: “na minha área é muito pouca gente.” Teve uma época que era só eu (...) Difícil você compartilhar e dividir e aprender só com você ensinando. (PROFESSORA “I”).

Os professores precisam romper com esse individualismo que prejudica a aquisição de saberes entre os pares, dificultando a integração entre as disciplinas do curso. Compartilhar os saberes entre os pares é um modo de validar esse saber, deixando de ser um saber individual e passando a ser um saber coletivo a todos do grupo.

Mas, ao ouvir os professores, também me veio o pensamento de que, em alguns casos, esses docentes não saibam identificar como aquisição de saberes as interações feitas fora do ambiente formal de discussão em grupo. Diariamente, os professores conversam informalmente entre si sobre conteúdos ministrados em sala, sobre modos de realizar uma determinada atividade, trocam informações sobre alunos e sobre como lidar com alguns problemas inerentes ao âmbito da universidade. Concluo observando que esses professores

partilham saberes inerentes à prática docente sem de fato se darem conta disso por desconhecerem a relevância desses momentos em sua formação como professores.

#### 4.2.3.2.2 Aquisição de saberes com a gestão do curso

Sobre a aquisição de saberes com a gestão do curso, houve opiniões diversas entre os entrevistados. Apresentarei algumas falas para que eu possa demonstrar as diferentes posições. A professora “A” respondeu

Isso aí varia de coordenação para coordenação, mas dentro da medida do possível sim, e atualmente a coordenação tem se esforçado, a gente tem feito encontros, tem, de uma certa forma, insistido numa semana pedagógica no início do semestre com participação dos alunos, com algumas palestras, algumas coisas que, tipo assim, são importantes para iniciar o semestre de uma forma mais adequada. Fora isso, tem sempre nas reuniões pedindo opiniões sobre mudanças, está sempre se tentando modificar tanto as disciplinas, quanto o curso de modo geral para melhorias, isso tem sido de certa forma pontual (PROFESSORA “A”).

O professor “C” disse que, logo quando ingressou como professor da UECE, a coordenação não tinha como dar suporte pedagógico para os professores, porque a faculdade de Medicina Veterinária era isolada, segundo ele, não tinha a estrutura necessária, mas conforme o docente essa postura tem mudado nos últimos 10 anos; ele diz: “Aí de uns dez anos para cá já melhorou né? A coordenação já se preocupava em dar um curso, a chamar gente da parte da pedagogia para exatamente começar a ver problemas de avaliação, metodologia (...)” O professor “B” ressalta a importância da coordenação na aquisição de novos saberes, mas não descreveu detalhadamente quais.

Nós sempre adquirimos (...) uma dessas coordenações tem uma metodologia diferente, aí introduzem determinados treinamentos, determinadas discussões, determinadas metodologias e cada uma dessas vai agregando, eu acredito que é extremamente positiva ao final de tudo. (PROFESSOR “B”).

Sobre esse tema o professor “F” disse que essa aquisição de saberes depende da postura do gestor:

Isso depende do gestor. Eu já tive gestor aqui que foi um período negro para mim. Atualmente com o gestor que nós temos na faculdade de veterinária tudo são flores? Claro que não. Para o gestor também é difícil, eu reconheço isso, mas pelo menos na atual gestão da faculdade de veterinária, onde ele pode ajudar ele não nega, ou seja, é um gestor que trabalha para a faculdade, então com isso todos podem se favorecer, dentro, claro, da medida do possível, mas lamentavelmente nem sempre é assim a nossa realidade, dependendo do gestor que está ali sentado na cadeira. (PROFESSOR “F”).

Segundo a professora “D”, falta suporte da UECE para a área pedagógica dos cursos e ela aponta esse como um dos principais desafios enfrentados pelos gestores:

A grande questão é com relação à falta de suporte da universidade para área pedagógica aos seus cursos, na elaboração dos programas de disciplinas, na orientação de metodologias de ensino, na elaboração de provas, nas avaliações do ensino e conseqüentemente na formação pedagógica de seus docentes. É a grande dificuldade que os gestores acadêmicos enfrentam. Tivemos uma oportunidade na FAVET de manter um convênio com o Conselho Federal de Medicina Veterinária, com a implantação de um Projeto sobre Metodologias Ativas, uma experiência desenvolvida com um percentual de docentes de forma voluntária que aderiram ao processo em suas disciplinas durante dois semestres letivos. Foi uma experiência positiva citada por alguns professores e alunos envolvidos no processo. (PROFESSORA “D”).

Já o professor “G” disse que a maior aquisição que teve com a gestão do curso foi aprender a lidar com pessoas, corroborando com ele o professor “E” diz: “Foi importante, eu me considero como um eterno estudante sabe? E então por mais curta e mais confusa que foram essas outras coordenações, eu acho que eu aprendi a lidar com pessoas, lidar com os alunos... Então eu acho que aprendi bastante.” (PROFESSOR “E”).

O professor “H” disse não buscar a gestão do curso a ponto de adquirir algum conhecimento com os mesmos: “Bem eu nem posso dizer muito, porque eu também não vou muito atrás né”?

A professora “I” apresentou em seu relato, que nas gestões anteriores, além de não ter auxílio pedagógico, ainda sofria com perseguição:

Essa pergunta, ela é bem complicada de eu responder pra você, mas eu vou responder. É o seguinte, não tem ajuda, quando eu precisei de ajuda, que eu era ainda meio que sem noção, digamos assim, sem noção sem maldade das coisas, me dei foi mal. Aqui na veterinária, não nessa atual gestão (mas nas passadas), eles usam os alunos pra lhe atingir; um problema dentro de sala de aula, mesmo que você, professor, esteja agindo adequadamente, corretamente, viram contra você. Então eu caí numa armadilha, uma, e nunca mais eu levei problemas de dentro da minha sala de aula para a coordenação. Tudo que acontecia aqui na sala de aula, eu falava com meus alunos: "se não der pra resolver aqui vocês levam pra coordenação; primeiro a gente tenta resolver aqui". Porque eu nunca tive apoio, aqui é perseguição pessoal. (PROFESSORA “I”).

Percebemos pelas falas apresentadas que ainda há uma fragilidade no suporte pedagógico oferecido pela gestão do curso de Medicina Veterinária (me refiro à atual e às

anteriores), mesmo que venha apresentando segundo alguns docentes uma “melhoria”, o que nos remete à dificuldade que a UECE tem de oferecer os subsídios necessários para que a gestão possa desempenhar essa atividade de modo adequado.

Algumas medidas estão sendo tomadas pela UECE em prol da formação de seus professores. Como discutido na sessão 3 deste escrito, a Resolução nº 1379/2017, que aprova o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE (PDPD). O presente plano parte da sistematização do material produzido pelas equipes de assessoramento pedagógico da PROGRAD que empreenderam esforços para contribuir com o processo de formação dos professores da universidade. Tendo como referência o documento intitulado “Política de Desenvolvimento Profissional Docente para a UECE”, produzido anteriormente pela CTP/PROGRAD, conforme Resolução N.º 3414, do CEPE, que aprova o Projeto de Formação Docente 2011/2012.

#### 4.2.3.2.3 Aquisição de saberes com os discentes

A fala a seguir traz o relato de uma situação que considere oportuno colocar nesse texto pelo significado da experiência vivida pela professora “A” com seus alunos.

Então temos turmas que são pouco interessadas, temos turmas muito interessadas, tem uns que são maravilhosos e de acordo com cada turma a gente tem que mais ou menos modificar e adaptar. Há uns três semestres eu tive assim uma turma muito diferente de todas as que eu já tive; esses meninos não participavam de nada, esses meninos eram mortos, não participavam, então eu disse: “Será possível? O que que eu vou fazer?” (...) Olha, eu me senti assim impotente, (...) De repente eu disse assim: “Tenho que fazer alguma coisa diferente”, e aí comecei a fazer aula dialogada, chamando cada um para a lousa para participar. Perdi bastante tempo com isso, mas eu acho que eu ganhei mesmo que tenha perdido matéria, mas ganhei e comecei a fazer esses alunos participar, eles diziam: “mas eu não vou não”; eu: “você vem aqui escrever”; “mas eu não sei escrever”; eu: “não, você vem escrever, diga o que você pensa e escreva aqui e seu colega...”. Desta forma, eu fui conseguindo que os meninos trabalhassem em grupos, participassem, e aí eu comecei a fazer trabalhos em grupo, esqueci as cadeiras, a gente foi para o chão, fazia os trabalhos (no chão). Olha, esses meninos participaram, esses meninos modificaram, esses meninos me incentivaram, que no final eu acreditei que eu tinha... (a entrevistada se emocionou). (...) Me emocionei, sabia? Porque consegui, mas foi assim, eles estavam tipo dentro de uma bolha e eles não queriam participar de nada e de repente eu consegui furar essa bolha e fazer eles participarem, foi uma turma boa, no final a gente... foi uma interação boa, a gente se abraçou, participou, eles gostaram, eu também gostei, foi assim uma coisa positiva. Então por isso eu acho que é muito importante esse contato aluno-professor e eu mais ou menos planejo minhas aulas, planejo o semestre, mas te digo que muitas vezes, como essa daí que foi uma coisa inédita, eu tive que mudar totalmente para poder atingir meus objetivos. (PROFESSOR “A”).

Esse relato feito pela professora “A” me fez refletir sobre como muitas vezes o professor se sente impotente diante de algumas situações do cotidiano escolar. Sem possuir os

saberes necessários para o exercício da docência, para os professores bacharéis essa situação é ainda mais complexa, pois não tiveram em sua formação inicial e continuada a formação pedagógica adequada. Para conseguir sanar essa situação difícil com seus alunos, a professora “A” fez uso da intuição para tentar buscar os mecanismos necessários para solucionar o problema, como por exemplo, sair das cadeiras e ministrar aula sentada no chão para conseguir uma aproximação com seus alunos. Segundo Gauthier et al (1998), quando alguém tem a intuição de realizar uma determinada ação, ela faz isso sem passar pela deliberação racional, ao seguirmos a intuição não poucas vezes, abandonamos o sendo crítico. Os saberes adquiridos pela professora durante esse semestre com seus alunos, surgiram e foram validados pela experiência.

Os professores “B”, “D” e “F” relataram que todas as experiências com os discentes produzem saberes, principalmente através dos questionamentos feitos pelos alunos durante as aulas, depois de uma resposta ou de alguma informação trazida pelo discentes, eles conseguem juntos produzir conhecimento.

A professor “D” afirma que “temos a oportunidade de aprender com os questionamentos dos estudantes ou até mesmo quando precisamos pesquisar alguns assuntos recentes. A convivência com as diferenças de pensamentos, de atitudes e de aprendizagem”. E corroborando com ela, segue as falas dos docentes “B” e “F”

Sempre os alunos nos ensinam alguma coisa, isso eu não tenho a menor dúvida. Hoje eles questionam muito o professor (...) então o aluno sempre nos ensina alguma coisa, tanto o aluno bom, como o aluno ruim, de qualquer maneira a gente aprende alguma coisa com eles. (PROFESSOR “B”)(...) Eu nunca tive medo de dizer a um aluno “me desculpe mas eu não sei, por favor me cobre porque eu vou procurar saber e vou me informar”. Então, eles perguntarem o que eu não sei, para mim é importante, então quando você trabalha com seu aluno de coração, que é aquilo que você realmente quer fazer, quando você tem respeito pelo seu aluno, então não tem mentira envolvida. Pensar que pelo fato deles serem ainda alunos, não sabem de nada, então eu posso dizer qualquer coisa, é um grande engano. (PROFESSOR “F”)

Para os professores “C”, “E” e “G”, a aquisição de saberes surge da convivência e da tomada de consciência de que existem diferentes tipos de estudantes, inclusive os com necessidades especiais, e que cada aluno aprende no seu ritmo e à sua maneira. A relação entre docentes e discentes tem uma característica importante para a atividade docente. Para eles, o processo de ensino e aprendizagem também depende das relações estabelecidas dentro da sala de aula, pois, além dos saberes pedagógicos, os professores precisam ter a preocupação com o processo de integração entre os indivíduos no desenvolvimento do trabalho. O docente deve buscar conhecer as realidades dos estudantes e identificar suas dificuldades. Segue alguns trechos de falas dos entrevistados:

A gente sempre está aprendendo alguma coisa com o aluno, e ultimamente uma das coisas que eu tenho aprendido é exatamente com os alunos especiais né? Que é outra coisa também que para quem é antigo é uma barreira grande enfrentar. Agora, que você tem que ter todo um tratamento diferenciado né? Não que seja privilegiado, mas eles me ensinaram também que você tem que ter um pouco de paciência, tem que ter um foco no que eles também pensam. (PROFESSOR “C”).

Eu vi que a gente tem que interagir com o aluno e, sobretudo, encontrar, verificar e assumir que ali tem diversos tipos de estudantes, aquele que quer aprender e está ali super interessado, aquele que não quer nada e aquele que quer aprender, mas tem alguma dificuldade. (PROFESSOR “E”).

Ah! Isso é diário! Isso é diário! Se eu fosse responder de uma forma resumida (...) cada um tem sua cabeça, cada um tem seu perfil psicológico. Nós não podemos ter uma visão da média, cada pessoa precisa ter uma atenção especial. (...) Eu entendo melhor hoje a questão desse grupo que são os alunos (...) o principal aprendizado é o da flexibilidade (PROFESSOR “G”).

Com os estudantes, a gente aprende muito, principalmente, a ter tolerância (riso). Mas a gente também aprende até a deixar que se eles não quiserem aprender... A obrigação da gente fazer (...) Tem estudantes que querem, alguns querem, que estudam, que procuram, que perguntam, que discutem né? (...) mas ultimamente tem diminuído viu? Os interesses têm diminuído nas pessoas. (PROFESSOR “H”).

Pelas falas dos docentes, observo que eles buscam se adequar ao perfil das turmas, percebo que os professores tentam criar estratégias para estreitar a interação com os estudantes, identificando suas particularidades e necessidades. Percebo também uma frustração dos professores pela falta de interesse dos alunos pelos conteúdos ensinados e uma impotência em não conseguir lidar com a situação de forma satisfatória. Segue o relato da última entrevistada:

Saberes com os alunos? Olha, foi tanta coisa. Poxa vida! Até dar aula eu aprendi com aluno, porque na oportunidade que eles têm de fazer alguma coisa, eles vêm com algo mais moderno, visualmente melhor, né? Eu aprendo muito com eles. Agora, assim, o que eu acho mais desafiador na docência com o aluno é você se relacionar com ele. Eu não sei até hoje até que ponto a gente pode ir com o aluno, entendeu? O aluno é uma pessoa como você, mas quando você tá como professor parece que não é, né? Isso faz uma barreira. Alguns alunos conseguem quebrar essa barreira, não são todos (...) É um organismo a sala de aula, muito rico, mas eu acho que a gente não aproveita muito essa riqueza. Eu poderia ter aprendido muito mais, eu acho. Depende do quanto você se abre pra isso. (PROFESSORA “I”).

Segundo o relato da professora “I” até ministrar aula ela prendeu com ajuda dos alunos. A troca de conhecimentos e sua construção dentro de sala de aula faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Os professores, por terem mais maturidade pessoal e profissional devem estar abertos a essa aproximação com os discentes, como a professora mesmo disse a sala de aula é um organismo rico e os docentes devem saber como se portar para aproveitar as oportunidades que esse ambiente oferece.

#### 4.2.3.2.4 Aquisição de saberes com cursos e leituras relacionados à docência

Sobre a aquisição de saberes a partir de cursos e leituras sobre docência, a professora “A” respondeu:

É, procurei alguma coisa a respeito, alguma coisa de curso, mas sinceramente eu acho que pra minha formação, eu procurando e vendo esses cursos, não foi tão eficaz quanto os outros saberes não, esse foi menos eficaz, mas eu procurei. Não sei se é falha minha, a gente também tem falhas, pode ser falha minha na busca. (PROFESSOR “A”).

Os professores “B”, “C”, “F” e “E” citaram a realização de cursos na área da Medicina Veterinária, mas não na área pedagógica propriamente dita.

Cursos eu fiz, principalmente porque eu terminei medicina veterinária e fui ser professor de estatística né? Na Unifor também eu dava aula de estatística pro pessoal da administração, da engenharia, então livros eu li de várias áreas, exatamente porque isso fazia com que eu tivesse uma visão real de situações em que os alunos poderiam vivenciar em áreas diferentes né? Isso em relação a livros. Realmente (...) E outra coisa também, fiz um curso de especialização em administração universitária (...) Então, tudo isso me deu uma preparação. (PROFESSOR “C”).

Até por conta de questão de publicação, a leitura sempre foi obrigatória (...) quem lê muito aprende muito, evidentemente com fontes boas de leitura, claro, então a gente precisa ler porque para ler você melhora sua fala, você melhora muito a sua escrita e é uma fonte do saber na formação da nossa bagagem profissional. (PROFESSOR “F”).

(...) Sinceramente, eu posso te dizer assim que do ponto de vista profissional, 99% da minha leitura é técnica da minha área e raramente eu tive acesso a livros do ponto de vista pedagógico, sobretudo dessas reuniões coordenadas pelo colegiado né? Que aí apresentou alguma literatura e eu por curiosidade fui buscar e ler esses livros, mas foi uma raridade. (PROFESSOR “E”).

O professor “G” também restringe suas leituras para a área técnica. Sobre leituras voltadas para atuação docente, o entrevistado disse: “Vou te falar bem sincero, eu não tenho leitura nesse campo, se eu tiver navegando e ver algum assunto desse eu nem leio”. Sobre o mesmo tema o professor “H” respondeu: “Todo dia você tá aprendendo, num livro que você leu, numa coisa que você estuda, busca que você faz na internet, numa discussão que você tem”, mas o professor não disse especificamente que leituras realizou.

Percebo pelas falas dos professores entrevistados que quanto menos utilidade tem um saber, nesse caso o saber pedagógico, menos interesse ele desperta nos docentes. A ênfase é dada aos cursos e leituras voltados à parte técnica da Medicina Veterinária e não ao seu ensino, como se o domínio do conteúdo pelo docente fosse garantir a aprendizagem do aluno. Esse modo de pensar não surge na mente dos professores do nada. Ao contrário, é respaldado

pela tradição e a legislação, que entende que para ser professor universitário o indivíduo não carece de saberes pedagógicos, mas apenas de conhecimento sobre o seu conteúdo de ensino. O que constato é que os professores universitários tanto não ingressam com a formação adequada para o exercício da docência como não são levados a compreender a relevância da formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais são incumbidos quando ingressam no magistério.

A professora “D” tem duas especializações na área da educação e sobre leituras relacionadas à docência ela disse:

Em virtude da necessidade de promover mudanças dentro de sala de aula, de me profissionalizar em busca de aperfeiçoamento por não ser suficiente apenas o domínio de conhecimento específico dos conteúdos da disciplina, entendo que os docentes necessitam de conhecimentos e práticas além do campo de sua especialidade. (PROFESSOR “D”).

Segundo Tardif (2002), “o saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é um saber deles” (p.12). Esse saber está relacionado com a sua identidade, com sua experiência de vida e com sua trajetória profissional, com sua relação com os alunos e com seus pares, por isso é necessário entendê-lo no todo com esses elementos constitutivos do trabalho docente. A professora “I” relata não ter procurado leituras na área pedagógica:

Na verdade, sabe sempre procurei mesmo a área técnica. Toda leitura que eu procurava era pra melhorar minha qualidade de conteúdo na aula, mais do que ir atrás dessas teorias de pedagogia, dessas técnicas que até são boas. E quando a gente conversa com pessoas que são da área, né? E percebe que tem ferramenta mesmo. Mas eu nunca procurei, sendo honesta com você, eu nunca procurei. Atualmente, eu até tô fazendo um curso de Letras, mas que na verdade ainda não atendeu às minhas expectativas nesse conhecimento. (PROFESSORA “I”).

Quando a professora citada contou que havia iniciado uma licenciatura em Letras, eu considerei que ela pudesse estar adquirindo novos saberes nas disciplinas pedagógicas, mas a entrevistada afirma que algumas disciplinas, como “psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento”, que a ajudariam a entender o desenvolvimento dos alunos, não atenderam às suas expectativas. Segundo a docente, a professora que ministra essa disciplina tem conhecimento, porém não sabe transmitir de forma organizada aos alunos.

Outro ponto da fala da professora “I” que me chamou atenção foi quando ela se referiu a conversas com profissionais formados na área da educação, ela disse: “E quando a gente conversa com pessoas que são da área, né? E percebe que tem ferramenta mesmo”. A aproximação de professores licenciados com professores bacharéis abre um horizonte de possibilidades para esses profissionais sobre como exercer a docência, levando novos saberes aos quais os bacharéis não tiveram acesso devido à sua formação técnica, no caso do objeto desta pesquisa voltada para a veterinária.

#### 4.2.3.2.5 Aquisição de saberes com a própria experiência em sala de aula

Como apresentado no referencial teórico da pesquisa, os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados no dia a dia do trabalho. Esses saberes que advêm da experiência, segundo Tardif (2002) incorporam-se as experiências individuais e coletivas sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. A professora “A” relata que aprendeu com sua experiência em sala de aula que nenhuma turma é igual a outra e que modificar as práticas é sempre necessário.

Todos os semestres sempre são diferentes e sempre me ajudam e eu gosto muito de no fim de semestre pedir um help pros alunos, assim para essas turmas não, mas para as seguintes, o que eles acharam que podia melhorar, podia ajudar, pras próximas turmas sempre ajuda e eu sempre faço alguma modificação como sugestão dos alunos, então eu acho, assim, que isso faz a gente crescer, melhorar, eu estou sempre tentando, muito tempo, mas eu me considero uma eterna aprendiz e a pessoa não pode parar nunca. (PROFESSORA “A”).

O professor “C” disse que os saberes que construiu na experiência em sala de aula vieram do convívio com seus alunos: “o aprendizado em sala de aula com os alunos para mim foi imenso”.

A professora “D” disse que a aquisição de saberes na sala de aula vem do diálogo com os discentes: “saber dialogar com os estudantes, conduzi-los à construção da ética, da humanização, da cidadania, das diferenças, das relações político-sociais são saberes que adquiridos com a vivência profissional”.

Para o professor “E”, o maior saber adquirido através da experiência em sala de aula foi aprender a interagir com seus alunos em busca da construção do conhecimento.

Como eu te falei né? A gente foi aprendendo que não é só chegar ali e vomitar conhecimento né? Então tem que interagir com o aluno e, mais recentemente, você tem que ser muito mais atraente para o aluno, porque esse conhecimento, ele pode adquirir facilmente na internet, inclusive tem alunos meus que acompanham a aula com o celular, com o computador ligado para verificar aquele assunto e aqueles mais interessados vão perguntando. (PROFESSOR “E”).

Os saberes que servem de alicerce para o ensino não se limitam, como expliquei anteriormente, somente ao conhecimento técnico do conteúdo a ser ensinado, mas abrangem uma grande diversidade de questões que estão relacionadas ao seu trabalho. A professora “I” disse que na experiência em sala aprendeu a agir por instinto: “a gente vai mesmo no instinto mesmo, né? E sempre tem que tá pensando o que é o teórico e o que é o prático”. Para os

professores de profissão, percebo que mais que os conhecimentos adquiridos em cursos e leituras ou produzidos pelas pesquisas na área da Educação, a experiência de trabalho parece ser a fonte favorita para embasar seu saber ensinar.

O professor “F” enfatiza que construiu saberes não só com as experiências dentro das salas de aula, mas também em campo, o entrevistado conta: “eu dei uma ‘varrida’ razoavelmente grande, e a gente contata locais diferentes, com pessoas diferentes, com experiências diferentes e principalmente com maneiras de trabalhar diferentes”. O professor “B” corrobora com o professor “F” e diz que os saberes construídos no campo agregam na sala de aula.

Não só em sala de aula como em campo também. Hoje eu tenho a felicidade de dizer que conheço fazendas, empresas de criação de bovinos, de corte bovinos, de leite em todos os estados do Brasil, então eu tenho como comparar, eu prestei assessoria durante muito tempo a grandes empresas fora do estado do Ceará, dentro do estado do Ceará que nos dão uma bagagem muito grande, isso aí é um ponto que a gente deveria enfatizar na medicina veterinária, desde que essa atividade não interfira no cumprimento das cargas horárias dos professores, a assessoria, o trabalho fora da universidade é de fundamental importância não só para melhorar a nossa sala de aula, como também para abrir uma perspectiva de estágio, de relacionamento dos alunos com uma empresa privada. (PROFESSOR “B”).

Segundo Tardif (2002), o saber profissional ligado a vários saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, a instituição escolar e etc., quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, fica difícil identificar de imediato suas origens. O ensino exige que o docente seja capaz de fazer uso dos diversos saberes na ação cotidiana em sala de aula.

O professor “G” relata que no início de sua carreira sempre ficava nervoso nos primeiros 5 minutos iniciais da aula, mas que com a experiência em sala esse obstáculo foi superado.

Eu me preparo bastante para as aulas, e eu sei que posso, e aí passou esse estresse, eu não tenho mais esse estresse desses 5 minutos iniciais e até considero que é importante você ter esse friozinho na barriga, não como medo, mas por responsabilidade, tem que ter a responsabilidade. (PROFESSOR “G”).

O professor “H” não soube relatar os saberes adquiridos com as experiências, disse apenas: “então na própria sala de aula você vai aprendendo a maneira que cada semestre, cada turma, é uma maneira diferente de você abordar aquele mesmo programa, né? Mas a maneira de abordar ela tá muito em função também da turma”.

A resposta do professor “H” foi vaga, ele não conseguiu desenvolver o tema proposto. Parece-me que ele não percebeu quais os saberes que adquiriu com sua própria experiência em sala.

#### **4.2.4 Consolidando práticas de ensino**

Atividade característica da docência, o ensino é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Como já vimos nas seções anteriores, ser professor requer saberes advindos de diversas fontes e criatividade para encarar situações ambíguas e conflituosas presentes no âmbito escolar. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor busca a compreensão e a proposição do real. Valorizar o trabalho docente implica dar aos professores condições para analisar criticamente o contexto em que se realiza sua prática educativa.

Conforme Pimenta e Almeida (2009), um dos fundamentos teóricos da pedagogia universitária no trabalho com jovens quase adultos e adultos é problematizá-la a partir da prática social do grupo, retomá-la a partir da teoria existente, realizar atividades de sistematização desses elementos, recolocando-os no cenário de práticas e voltar a analisar essa mesma prática, retomando-a ou até realizando sua reescrita. A partir disso, os momentos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento passam a ser auxiliares na reconstrução da prática docente.

##### **4.2.4.1 Planejamento**

Iniciando o relato sobre o tópico “Planejamento”, a professora “A” relata planejar a disciplina que ministra juntamente com outra professora que também é responsável pela disciplina. A entrevistada disse:

Como eu não dou a disciplina sozinha, eu dou a disciplina com uma outra professora, então a gente se reúne e planeja o nosso semestre, faz o cronograma e a gente divide o nosso conteúdo e a gente planeja, e a gente está sempre procurando melhorar, fazer uma coisa, outra, a nossa disciplina tem práticas, então a gente também vê muito essa questão das práticas para cada vez os alunos poderem ter melhores práticas, e aí a gente faz esse planejamento no início do semestre. (PROFESSORA “A”).

Segundo Tardif (2007), durante o planejamento, os professores devem considerar diversos elementos, dos quais o autor destaca 4, sendo eles: seu conhecimento sobre o aluno, considerando suas diferenças, habilidades e seus interesses, seu comportamento em classe e seus hábitos de trabalho, bem como os casos problemáticos (comportamento, dificuldades de aprendizagem e etc.), as atividades anteriores e posteriores, pois elas definem as etapas em que os alunos se encontram; a natureza da matéria a ser ensinada, grau de dificuldade, lugar no programa, relação com outras disciplinas e etc.; as atividades de ensino, exposição, exercícios, trabalhos em equipe, perguntas aos alunos, retroações e etc., e os recursos e obrigações, o tempo disponível, o tamanho do grupo, a arrumação do local, o material pedagógico e etc.

O professor “B” relatou que planeja suas aulas teóricas e práticas tendo como base o programa da disciplina, onde já vêm definidos os objetivos, os conteúdos programáticos e as referências bibliográficas que serão utilizadas.

Nós fazemos um... aqui na veterinária. Não sei se isso é uma prática, em todos os cursos da UECE. Nós temos o programa de disciplina, que é aquele programa tradicional quando vem a ementa, objetivos e conteúdos programáticos, e... referência bibliográfica... Aí nós temos um cronograma da disciplina onde nós detalhamos todas as aulas teóricas e práticas, e qual a metodologia que a gente vai utilizar em uma e outra. Nas minhas disciplinas, que é a zootecnia geral e bovinocultura de corte e de leite, nós fazemos muito a prática de campo e a nossa prática de campo sempre anda submetida ao comitê de ética do uso de animais né? E nós fazemos esse planejamento, nós temos a parte de apresentação prática pelo proprietário da empresa ou pelo técnico da empresa, depois nós fazemos um comentário e depois nós fazemos uma série de questionamentos para todos os alunos participantes, então nós procuramos fazer uma integração do dono da empresa, do professor e dos alunos. (PROFESSOR “B”).

Sobre o tema planejamento, o professor “H” responde “Bom, tem um programa da disciplina, né? Então isso a gente vai vendo cada tópico daqueles livros que você tem, a internet, filmes dentro da sua área (...) A aula ela pode ser diversa, em um semestre o mesmo assunto pode ser abordado de maneira diferente”.

Os professores “C” e “E” relataram que fazem uma programação da disciplina com um cronograma a ser seguido durante o semestre, ressaltando que nem sempre é possível cumprir o cronograma em sua totalidade devido aos imprevistos.

Bom, a gente faz uma programação, um planejamento, um plano de ensino e com cronograma, e a gente tenta mais ou menos seguir. Eu não vou te dizer que realmente eu sigo ao pé da letra, porque há os imprevistos que podem acontecer, às vezes têm um assunto que os alunos ficam mais interessados e desenvolve mais, mas normalmente a gente tem um planejamento, um número certo de avaliações. (PROFESSOR “C”).

Ao início de cada semestre, pelo menos uns quinze dias antes, eu faço uma programação, uma programação teórico-prática, e é essa programação que eu apresento para o aluno no primeiro dia de aula. Então ele sabe que daquele dia até o final do semestre ele tem datas e tem temas, a única coisa que pode variar é quando de uma prática aparece um caso interessante, e aí eu mudo de tema para não perder a oportunidade né? (PROFESSOR “E”).

Segundo Melo e Urbanetz (2009), o planejamento possui um caráter pragmático que facilita e organiza a vida acadêmica de professores e de alunos, servindo como um guia para o trabalho docente. Ainda segundo os autores, o planejamento é o momento que o professor tem para pôr em prática suas crenças em relação às determinantes de sua profissão docente: concepção de educação, de formação profissional, de perfil acadêmico, de sociedade, de ensino e aprendizagem.

A professora “D” também relatou fazer uso de um cronograma de atividades planejadas para a disciplina. Esse cronograma é apresentado aos discentes no primeiro dia de aula para discussão. Nele há a distribuição dos conteúdos programáticos, das avaliações escritas e práticas, dos trabalhos em equipe, apresentação de relatórios e seminários. A professora acrescenta também que

as metodologias de ensino, as referências bibliográficas, as normas para participação nas aulas de laboratório e de campo, informa aos discentes os seus direitos e deveres no que se refere à avaliação do desempenho acadêmico (...) Esse planejamento é apresentado e discutido em sala de aula, o que poderá haver alterações no decorrer do semestre, caso seja necessário. (PROFESSORA “D”).

O professor “F” começa relatando que não teve uma formação específica para aprender a planejar, que foi aprendendo com a experiência. E em seguida complementa falando sobre a importância de manter os conteúdos atualizados. Exige-se do professor bacharel o conhecimento sobre o ato de planejar uma aula, mas não se avalia a capacitação do profissional para tornar acessível e eficiente o compartilhamento desse conhecimento com os alunos. Ele conhece o conteúdo específico da disciplina que ministra, mas nem sempre sabe contribuir com a construção do conhecimento pelos seus alunos por falta de uma formação pedagógica adequada.

Isso, como eu te disse, não aprendemos a fazer. Então acho que a gente faz um, pelo menos de início é um somatório da sua experiência com o que você entende, mais pessoalmente, ser importante ensinar (...). Hoje se eu for pegar a primeira ementa de

programa que eu dei, acho que a diferença é bastante significativa, acho que precisa também um pouco do interesse do professor em não ficar naquela mesmice de coisas assim muito batidas que acabam ficando para trás diante de uma nova realidade hoje da medicina veterinária. (PROFESSOR “F”).

Relembro que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, definiu, em seu artigo 66 que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Ao não definir a formação pedagógica necessária para exercer a docência no ensino superior, a legislação deixa esse assunto em aberto, transferindo a responsabilidade para as IES. Existem nos cursos de pós-graduação disciplinas de formação pedagógica, mas essas disciplinas não dão conta do preparo específico para a docência, uma vez que estes cursos estão muito mais voltados ao preparo de pesquisadores. O professor “G” relata a dificuldade de cumprir o cronograma estabelecido para a disciplina por motivos alheios a ele e a turma:

Eu procuro entregar no primeiro dia de aula o calendário com o cronograma. Esse cronograma, de um tempo para cá, ele tem sido altamente prejudicado, porque nós temos 17 aulas e essas 17 aulas elas não são cumpridas por fatores externos, por exemplo, a primeira aula é na semana integrativa, então já não são 17, são 16. Aí nós tivemos em outubro a semana universitária, que o coordenador diz: “Não dê aula!” Então o que era 17 virou 15. No segundo semestre nós temos a semana veterinária, que também tem em setembro, o que era 17 já virou 14, então assim, sua programação fica já afetada aí, eu não vi ainda os feriados, ainda vou olhar, quer dizer, uma programação inicial, ela fica prejudicada. Por muito tempo, isso era uma dor na minha consciência, porque eu tinha que cumprir 100% do programa e dizia: “Olha, vou dar aula extra dia de sábado”. Mas os alunos não vêm. Então, eu vou dizer assim: “ Eu venho aqui, quem não vier eu não posso dar falta, o regimento não permite que eu dê aula, que eu dê falta fora do dia de aula, eu boto presença em todo mundo, mas vou registrar” Por muitos eu me estressava pensando que não cumpri 100% da minha programação. De uns anos pra cá, aproximadamente uns 4 anos, entrei naquela fase que eu te disse que tô, “nem aí”, e eu cheguei na conclusão que não é preciso você chegar a 100%. [Eu apresento o programa da disciplina no primeiro dia de aula e digo: “Gente...” isso lá no slide, “essa é a proposta da nossa programação” eu não digo assim: “Essa é a nossa programação” pode chegar a 100%, mas dependendo da turma pode chegar a 90, 80, 70 e eu não me estresso com isso. Se não deu tempo, não deu tempo. Então eu procuro fazer a programação. Nossa programação seria muito melhor se o hospital Grandes Animais tivesse funcionando, porque eu poderia sair da sala de aula e ir fazer um atendimento, que é muito dentro de uma área que é prática. O atendimento vale mais do que sei lá quantas aulas teóricas. (PROFESSOR “G”).

Ao falar sobre o tema planejamento, a professora “I”, que ministra a disciplina de cirurgia, relatou não conseguir fazer um planejamento da disciplina que ministra, porque o andamento da aula depende dos animais que aparecem para ser atendidos. A docente também disse não conhecer muitas “ferramentas” da pedagogia e precisar de auxílio desses profissionais.

Aí você vai falar de planejamento. Eu também não tenho feito planejamento. Sabe por quê? Por causa da parte prática da minha disciplina. Não tem como eu planejar essa parte como “minha aula vai ser isso”. Não tem. Porque eu não posso pegar casuística, é o que aparecer (...) Então, a parte de planejamento que toda a vida que vão falar pra nós disso parece uma utopia (...) Aí entra num ouvido e sai pelo outro. Porque não vem falar do que a gente precisa. A gente se esforça pra poder planejar, mas não tem uma estrutura boa pra poder planejar (...) Poderia também entrar um setor da pedagogia aqui, porque muitas ferramentas da pedagogia a gente não conhece. (PROFESSORA “I”).

Pelas narrativas dos docentes, o planejamento das disciplinas se restringe, grosso modo, à organização de um “cronograma” a ser seguido durante o semestre. Percebi que o planejamento se limita a algo puramente burocrático, do qual a apresentação é feita aos alunos no início da disciplina. O docente deve adquirir a consciência de que o planejamento possibilita a reflexão sobre a realidade e a tomada de decisões. Dessa forma, o objetivo de todo processo de planejamento é chegar à ação, uma ação organizada, pensada e sistematizada.

Em suas falas, os professores não relataram consultar o PPC para elaborarem seus planejamentos, o que me fez pensar que esses planejamentos podem não estar em consonância com as competências e habilidades definidas no documento e consequentemente com o perfil profissional que o curso almeja formar. Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Medicina Veterinária devem levar em conta a formação generalista do profissional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Medicina Veterinária, os conteúdos da matriz curricular devem contemplar grandes áreas e, dentro destas, incluir as disciplinas de acordo com essas grandes áreas, sendo elas: Áreas das Ciências Biológicas e da Saúde, Áreas das Ciências Humanas e Sociais, Áreas das Ciências da Medicina Veterinária, Zootecnia e Produção Animal, Inspeção e Tecnologia dos Produtos de Origem Animal, Clínica Veterinária, Medicina Veterinária Preventiva e Saúde Pública, e Estágio Curricular.

Depois dos relatos que ouvi, compreendi que cobra-se dos professores bacharéis um conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem que eles não detêm. Exige-se que saibam planejar aulas que proporcionem aos alunos a oportunidade de construir conhecimento, sendo que eles têm um desconhecimento científico dos meios necessários para atingir esse fim, o que deixa cada vez mais clara a necessidade de uma formação continuada pedagógica institucionalizada para esses profissionais.

#### 4.2.4.2 Gestão da Sala de Aula

Quando iniciei nas entrevistas a seção “gestão da sala de aula”, obtive em um primeiro momento uma unanimidade entre os professores em dizer que não tinham dificuldade em gerir suas salas, que mantinham uma boa relação com os alunos e que buscavam o diálogo para proporcionar um ambiente harmonioso. A professora “A” diz:

A convivência com os alunos é sempre boa, saudável, nunca tive, graças a Deus (...) Já leciono há muito tempo e a primeira coisa que eu gosto de fazer quando chego na sala de aula é me apresentar e conversar com cada um, eu gosto de... o que muitos chamam de “perder tempo” (...) Eu gosto muito de conversar com os alunos e eu acho que isso é uma forma que faz a gente se encaixar melhor (...) e isso me faz sentir muito à vontade, e os alunos também, a gente tem um bom relacionamento, existe uma reciprocidade de respeito (...) Eu gosto também que a gente possa gerenciar a sala direitinho, sem grandes problemas e gosto também de ter uma relação assim amiga, amigável com os alunos, eu acho isso muito importante, faz a gente gerenciar melhor as salas.

A gestão da classe consiste em um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem (Doyle 1986, apud GAUTHIER et al, 1998). Em sua fala, a professora “A” também relembra os exemplos dos seus ex-professores e como eles a influenciaram “pela dedicação e pela forma que eles se esmeravam para repassar os conhecimentos e pela aquela interação aluno-professor (...) me influenciaram demais”. Segundo Gauthier (1998), o grau de ordem varia de acordo com os desvios verificados durante o programa de ação implementado na sala de aula. Se os desvios forem muitos, então o autor relata que a ordem é frágil, se forem poucos a ordem é forte. A ordem, apesar de necessária, não garante a aprendizagem dos alunos. Todavia, em uma sala com um ambiente favorável, é possível que o aluno não se dedique à atividade proposta pelo professor, mesmo que não esteja perturbando a aula e os colegas.

Corroborando com a professora “A”, o professor “B” relata não ter problemas na gestão da sala

Eu costumo dizer no primeiro dia de aula, apresentando o nosso cronograma e distribuindo para os alunos, eu costumo dizer que na minha sala de aula pode tudo, só não pode atender celular (...) É uma aula em que todos os alunos têm uma participação boa, eu não inibo ninguém de fazer qualquer pergunta, qualquer questionamento. (PROFESSOR “B”).

O professor “B” acrescentou que aprendeu a fazer a integração sala de aula com o campo com um ex-professor, evidenciando o espelhamento dos docentes em seus ex-professores e no modo como trabalhavam.

Nós tivemos uns exemplo de professores aqui que faziam muito essa integração de sala de aula com o campo (...) Um dos fundadores da faculdade de veterinária, o professor Emanuel Maia dos Santos Lima, foi uma das pessoas que nos ensinou muito isso, e nós seguimos esse exemplo aí e evidentemente a cada semestre a gente aprimora alguma coisa. (PROFESSOR “B”).

A professora “I” relatou em sua fala que no início da carreira teve problemas na gestão de sala de aula e na convivência com os alunos por ter tido uma relação diferente com seus ex- -professores na graduação e na pós-graduação. Segundo a entrevistada, a relação professor/aluno no Sul é diferente da do Ceará, são culturas distintas:

Porque eu tive um modelo, na minha formação e na minha pós-graduação também, um modelo totalmente diferente daqui. Pois acredite no que eu vou te dizer, o problema é que é diferente, em Minas Gerais, do Ceará. Entendeu? Então, talvez, no início da minha vida acadêmica aqui, até o meio dela, eu não tive muito sucesso com a forma de conviver com os alunos, justamente pela forma como eu aprendi o que era na sala de aula (...) Porque, assim, o jeito do professor se portar na sala de aula lá no Sul é diferente daqui, muito diferente. Então, não tem como é... às vezes, da gente aplicar a mesma coisa (...) uma das coisas é essa. Eu não considero cobrar demais, aqui não pode cobrar demais. Um professor um dia me chamou na diretoria pra dizer que eu estava com excesso de profissionalismo, foi isso. Que eu tinha que ter cuidado, porque aqui a cultura é diferente. Que eu tinha que mudar meu jeito, porque aqui era diferente. Eu não aceitei aquilo com bons olhos. Então, os modelos que eu tenho de professor, e olha os que eu mais aprendi, eles eram os mais rigorosos. (PROFESSORA “I”).

Segundo Tardif (2007), os saberes adquiridos pelos professores durante a trajetória pré-profissional, isto é, na socialização primária e escolar, exercem um peso considerável na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Os professores “C”, “E” e “F” relataram não ter problemas com a gestão de sala e que a relação com os alunos é fácil e amigável. Na gestão de sala os professores devem levar em consideração algumas variáveis, como por exemplo, o desenvolvimento intelectual e social dos alunos e as influências socioeconômicas e culturais. Para esta pesquisa, entendo a definição gestão de sala de aula como Gauthier et al (1998) “introdução e manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem” (p. 241).

Mas eu sou muito brincalhão, eles gostam da minha aula, principalmente porque eles acham divertida a aula, porque em uma disciplina de estatística já sabe né? É chata. Aí eu procuro me divertir com eles, brinco com eles e tudo... Nesse aspecto a relação da gente é muito boa, eu trabalhei muito a minha cabeça para isso e aí eu consigo administrar isso com os alunos e, assim, todos eles me adoram. (PROFESSOR “C”).

Eu acho que eu desde a primeira aula eu me apresento muito aberto à discussão, deixo logo claro que todo mundo pode me interromper na hora que quiser, podem me procurar aqui no laboratório e eu tento fazer minha aula assim... Talvez divertida não seja a palavra, mas que o aluno não fique ali sentado? Entediado né, então eu tento fazer isso né? (PROFESSOR “E”).

Olha, essa é uma questão muito fácil de ser respondida. Nesses, pelo menos, aqui na UECE, trinta e três anos de sala de aula, se eu disser para você que eu tive um problema com aluno não é verdade, todos os meus problemas aqui dentro da dentro da universidade foram com colegas de trabalho e não com alunos, e é por isso que eu ainda estou, mesmo já podendo aposentar, na sala de aula, porque é um prazer e eu digo isso ao meu aluno. Eu parto de um ponto, eu faço em sala de aula o que eu faço no meu laboratório, todo mundo que vem trabalhar comigo eu falo “olha, aqui nós trabalhamos em cima de um de um trio: respeito, confiança e amor”, amor no sentido ao próximo, certo? E isso tem funcionado bem. (PROFESSOR “F”).

A gestão da sala de aula está baseada na antecipação da provável trajetória da aula, considerando as atividades propostas. Para Gauthier et al (1998), a gestão da sala começa não somente com o trabalho de preparação, antes do início das aulas, mas com a implantação e a comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas em face dos alunos. Alguns docentes, ao desenvolverem o tema, relataram pontos que merecem uma discussão sobre sua problemática. A professora “D” relatou fazer a gestão da sua sala de aula tendo uma atenção especial com cada um de seus alunos, ficando atenta a suas especificidades.

Com o decorrer dos anos, observamos as necessidades de mudanças na gestão em sala de aula devido a várias questões, os nossos alunos ingressam na universidade bem mais jovens, alguns nem sabem que profissão pretende. O contexto familiar é muito diversificado, recebemos discentes com vários problemas e, inclusive psicológicos, e o docente precisa estar atento a essas questões e acompanhar principalmente os que têm um baixo desempenho acadêmico, os que ficam disperso em sala de aula e os que se ausentam deixando de frequentar por dias e depois retornam. Costumo procurar identificar cada um com o seu nome e ter uma convivência de confiança, mas com a autoridade necessária. (PROFESSORA “D”).

Conhecer os alunos é fundamental para uma boa gestão de sala, é saber lidar com as diferenças buscando a integração do grupo para uma aprendizagem de qualidade. Segundo Gauthier et al (1998), em seus primeiros contatos com a turma, os professores se esforçam bastante para conhecer melhor seus alunos e elaborar uma opinião sobre eles. Continuando com os relatos, o professor “G” volta no tempo e relata a diferença dos tempos em que era aluno para os tempos de hoje e suas dificuldades.

Eu sou época em que o aluno estava dentro de sala de aula esperando o professor chegar. Hoje eu chego na sala de aula fico olhando nos corredores pra ver se vem alguém, “Cadê os alunos, não vêm não? Aí as vezes chega alguns alunos e “Você sabe dizer se os outros alunos vêm? Porque eu quero começar” Então, assim, hoje eu vejo assim, está uma coisa tão solta, que antes eu me estressava com isso, mas eu entrei naquela fase né? Que se tiver um aluno dentro de sala de aula e estiver no horário de 13h30 min (eu início) (PROFESSOR “G”).

Sobre gestão de sala de aula, o professor “H” responde que há dificuldades de relacionamento com alguns alunos, mas que a experiência adquirida ao longo da carreira como professor lhe dá subsídio para resolver essas dificuldades. A professora “I” disse que sente às vezes dificuldade em administrar a turma, por falta de auxílio e pelas particularidades da disciplina que ministra, salientou também que o ritmo das aulas depende do entusiasmo da turma para aprender.

Hoje, em sala de aula, assim, é difícil a gente administrar, porque, principalmente, tem a coisa prática. Às vezes, eu perco o controle, porque não tem alguém aqui. Por exemplo, eu tô fazendo uma cirurgia, não estou vendo mais quem não está ali comigo ao redor, já não tenho mais esse controle, não tem como ficar olhando pra tudo. Muita coisa passa despercebida (...) Eu sei, de fato, que, no primeiro dia de aula, o que eu souber, eu ensino. Mas eu só vou ensinar até onde eles quiserem aprender. Se eles não quiserem aprender muito, eu não vou ensinar muito, porque é o mesmo que jogar pérolas aos porcos (...) Então não é uma coisa passiva, não é só eu aqui. (PROFESSORA “I”).

Segundo Roy (1991, apud GAUTIER et al. 1998), o processo de planejamento da gestão de sala de aula caracteriza-se pela tomada de um conjunto de decisões relativas à seleção, à organização e ao sequenciamento de rotinas de atividades. Essas rotinas visam a identificação dos componentes de uma atividade; as rotinas de intervenção, à seleção de métodos, de procedimentos e dos tipos de questão para um dado objeto; as rotinas de supervisão preveem a gestão e a organização das atividades entre si; e, por fim, as rotinas de execução servem para estabelecer princípios de organização e de controle das decisões emanadas do planejamento.

Percebi, pelas falas dos entrevistados, que eles fazem a gestão de suas salas de aulas sem uma preparação prévia, mas guiados pelo senso comum e pelo que viram outros professores fazerem durante suas trajetórias como estudantes. Isso levanta novamente o questionamento sobre a precária formação pedagógica apresentada pelos professores bacharéis para exercer a docência.

#### 4.2.4.3 Metodologia

Sobre as metodologias e estratégias utilizadas durante suas aulas, a professora “A” disse: “Eu gosto assim de aula dialogada, gosto de estudo de grupo, gosto de o quê mais? Olha com as últimas modificações eu até dramatização, eu uso, tá entendendo? E é uma coisa boa, é engraçado”.

Sobre metodologias e estratégias utilizadas na disciplina o professor “B”, disse realizar com seus alunos seminários em grupo.

Nós achamos de fundamental importância a apresentação de seminários, no entanto esses seminários, se a gente não tiver muito cuidado passa a ser aquele copiar e colar que não traz absolutamente nada para o ensino (...) Eles têm que preparar um material escrito e uma apresentação. (PROFESSOR “B”).

O professor “C” diz fazer uso de situações reais dentro da veterinária para desenvolver o conteúdo com seus alunos. Ele afirma que “sempre é uma situação dentro da veterinária, uma situação dentro da veterinária pra estimular eles saberem que aquele conteúdo que eles estão estudando não é uma coisa isolada, ele vai ser usado”. Segundo Tardif (2007), ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores... Isso acaba estruturando sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de um modo não reflexivo, mas com convicção, na prática de seu ofício. Posso fazer uma relação do que é dito pelo autor supracitado com as falas dos entrevistados “A”, “B” e “C”, quando eles descrevem as metodologias das quais fazem uso, sem dizer o porquê de as utilizarem ou no que essa metodologia contribui para a aprendizagem dos alunos, demonstram apenas a convicção que têm de estar fazendo o que consideram mais adequado para “ensinar bem”.

A professora “D” relatou: “Hoje percebo e reflito sobre a minha própria didática, as metodologias aplicadas em turmas anteriores e as mudanças que puderam serem melhoradas, compreendendo que cada turma existirá outras oportunidades de novas experiências”. Pela fala da professora “D”, vejo uma mudança de perspectiva sobre o uso consciente das metodologias, todavia vale ressaltar que esta professora possui duas especializações na área da educação, tendo uma formação diferenciada da dos demais entrevistados.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), muitos processos de ensino em cursos na universidade não passam de reproduções de “minipalestras”. Conforme as autoras, críticas já se encontram registradas sobre esse aspecto, chegando a nomear aula magistral de “local onde

todos dormem e uma pessoa fala”. Nesse contexto, o ato de ensinar se resume ao momento da exposição do conteúdo, encerrando-se nele e desconsiderando que a ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria à ação de aprender.

Sobre as metodologias e estratégias utilizadas em suas aulas, o professor “E” disse fazer uso de uma página na internet para auxiliar no suporte aos alunos e na gestão dos conteúdos.

Eu faço assim, eu tenho uma homepage onde eu coloco disponível para download todas essas aulas que eu apresento do ponto de vista teórico, então eu deixo ali disponível para os alunos na tentativa de que eles não precisam ficar preocupados em escrever tudo que eu estou apresentando né? Só uso slides em multimídia no datashow. Nessas apresentações eu tento passar os conceitos e tento propiciar a participação dos alunos, não são em todas às aulas, mas tem algumas que eu ajudo nessa participação. Eu vou te dar exemplos, aí eu coloco um caso clínico de reprodução, aí explico e digo assim "pessoal meio ponto na NPC para quem me disser o que é isso" e quando a gente fala isso, aí pronto, aí consegue a atenção dos alunos. (PROFESSOR “E”).

O modo como o professor “E” realiza o acompanhamento dos seus alunos me fez lembrar Libâneo (1990), quando o autor diz que, na ação pedagógica entre o ensinar da docência e o aprender do aluno, é necessário a explicitação dos objetivos, a organização e seleção de conteúdo, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da sala de aula, mas a um conjunto de ações pré e pós-sala.

Continuado o tema “metodologias”, os professores “F”, “G” e “H ” relataram fazer uso das tecnologias em suas aulas.

A metodologia até outro dia era o quadro negro e o giz ou o retroprojeto, que na época a gente brincava muito com os professores que usavam demais, era o “retroprofessor”. Bom, mas a tecnologia evoluiu e eu passei tudo para o computador, que fica mais fácil de corrigir, de evoluir, de melhorar, então é sempre aquela projeção, mas na projeção é o esqueleto, como eu lhe disse, é um norte (...). É aquela história, a gente procura sempre puxar a participação do aluno, às vezes eu falo “para de copiar o que está ali e escuta aqui, o slide depois eu mando”. (PROFESSOR “F”).

Essa metodologia de ensino nossa tradicional é a exposição dialogada. Eu sou de uma disciplina que tem conteúdo prático importante, que você ilustrar com imagens e filmes é muito importante, principalmente quando você não tem os animais você tem que ter muito raciocínio, muita fotografia, então muito filme. (PROFESSOR “G”).

Você pode pegar vídeo né, e apresentar e durante apresentação você discutir; e cada semestre muitas vezes nós nem fazemos a repetição desses vídeos né? Mas são outros vídeos que você vai vendo né? Outros vídeos ou leituras que você coloca, os temas, capítulos de livro que você compra que adquire né? Você vai colocando esses materiais pra discussão, inclusive, eu falei, tem um site que a gente às vezes coloca

determinados estudos dirigidos por grupo e pede pra eles fazerem entre eles, discutirem, a participação em sala de aula em grupo. (PROFESSOR “H”).

O processo Educacional vigente tem demonstrado ser alvo de constantes debates, dando ênfase a sua evolução em vários aspectos, dentre eles aponta-se a condução de estratégias metodológicas de ensino superior por nossos educadores, pois sabemos que, apesar da lentidão desse processo, já houve mudanças no campo educacional, principalmente no que concerne à forma de conduzir o processo educativo, porém ainda é necessário buscar novas formas de ensinar e aprender, visto que ainda existe nas instituições educacionais a impregnação de práticas tradicionalistas. A esse respeito, Vasconcellos (2005, p. 19) diz que: “apesar de no discurso haver rejeição sobre essa postura, no cotidiano da escola verifica-se que é o mais presente... Talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma pratica diferente.”

A professora “I” disse que por sua disciplina ser essencialmente prática ela procura metodologias que favoreçam esse aspecto na aprendizagem dos alunos, esclarecendo:

Então, a metodologia que eu uso é de muita explanação quando eu tô falando das teóricas, muita imagem mostrando em data show, não dou aula sem o projetor, pouco uso o quadro por causa da particularidade da minha área mesmo. Se eu fosse uma pessoa que soubesse desenhar, eu ia desenhar todas as cirurgias no quadro e usaria isso como metodologia. Mas não sou boa. Não aplico aquelas técnicas né? Tipo mapa conceitual, até às vezes eu faço. Mas se eu te falar que não surte muito efeito na minha área, né? (...) O que eu aprendi de técnica pedagógica foi utilizar outras metodologias pra prática, ter que ir atrás de outro tipo de material pras práticas. (PROFESSORA “I”).

Observei pelas falas sobre as estratégias de ensino que os professores utilizavam em suas aulas que, “a experiência torna o professor mais flexível e mais apto para adaptar os programas a suas necessidades” (TARDIF, 2007, p. 214). Concordo com Tardif (2007) quando faz essa afirmação, pois os professores com mais tempo de magistério conseguem, pelos saberes adquiridos através da experiência, organizar e ajustar o tempo, tentando respeitar e seguir o programa pré-estabelecido. O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, como já esclareci, é o fato deles terem origem na prática cotidiana da profissão e serem por ela validados.

Concluo essa seção, corroborando com a afirmação de Pimenta e Anastasiou (2002), quando as autoras dizem que: “a aula como momento de espaço privilegiado de

encontro e de ações, não deve ser **dada** nem **assistida**, mas **construída, feita** pela ação conjunta de professores e alunos”<sup>23</sup>.

#### 4.2.4.4 Avaliação

Ao tratar com os docentes sobre o tema “avaliação” todos os entrevistados relataram avaliar seus alunos no decorrer da disciplina, buscando identificar as aprendizagens alcançadas durante o semestre. Os instrumentos utilizados foram variados. Iniciei apresentando três falas e depois tecerei meus comentários. Os professores “A”, “B” e “C” relataram:

Aqui, a gente é um pouco formal na avaliação. Então, sempre tem uma avaliação escrita, mas eu gosto de avaliação oral (...) na minha avaliação escrita eu tanto gosto de que as questões sejam de marcar, como eu gosto que tenha de escreva (...) é tanto que algumas pessoas me criticam porque eu faço avaliação oral, mas eu não ligo para isso não, porque minha avaliação oral não é aquela avaliação tentando deixar o aluno assustado, eu não vou cobrar tudo, é mais um diálogo para saber o que ele captou da minha disciplina (...) Eu não consigo avaliar um aluno sem que ele fale para mim. (PROFESSORA “A”).

Nós fazemos a avaliação tradicional, através da prova tradicional, que eu acho que não mede conhecimento de praticamente ninguém. Se o professor quiser reprovar por uma prova dessas é só ele buscar aquelas pegadinhas e ele consegue. Pra você ver, agora eu tô fazendo NEF em uma turma de 18 alunos, tem 2 alunos de NEF e se não ficar ninguém é uma felicidade muito grande para mim, eu não me preocupo com isso. Agora, nós fazemos também uma avaliação prática, não só de sala de aula, para ele aprender a ministrar uma aula, como também às práticas de campo, nós fazemos sempre essa avaliação. (PROFESSOR “B”).

Por exemplo, a prova são questões dessas em que eles tem a resposta, às vezes não tem resposta única, depende da situação, mas sempre são situações voltadas pra veterinária com estatística, e aí, como eu te disse, eu uso trabalho em equipe, trabalho individual, avaliação, uso muito pra eles resolverem em casa, pra ter o tempo suficiente pra pensar e me entregar. Depois que me entregou, bom, aí a gente avalia cada trabalho e eles mesmo depois vão comentar o que que eles acharam. (PROFESSOR “C”).

No ensino superior, o professor lida com jovens e adultos, podendo ser esse um dos motivos que desperte no professor menor preocupação em compreender o seu papel no processo de aprendizagem, seus limites e possibilidades no conjunto de procedimentos que compõem a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e sua influência na condução do processo de ensino. (CHAVES, 2004). Segundo Silva Neta (2018), a avaliação é uma ação que deve ter início no planejamento da disciplina, perpassando todo o ensino, constituindo um processo de “retroalimentação”, isso possibilita o redimensionamento das ações do professor, objetivando alcançar a finalidade desejada. A mesma autora segue dizendo que é através da avaliação que o docente observa os progressos, as dificuldades e reorienta o trabalho

<sup>23</sup> Destaque em negrito mantido do texto original.

formativo mediante as correções necessárias. Sendo assim, é fundamental que os professores bacharéis recebam formação sobre essa temática e conheçam os tipos de avaliação.

Como já apresentei nos tópicos anteriores, os professores bacharéis, por não terem uma formação voltada para o magistério, em grande parte, fazem uso dos saberes adquiridos na experiência como alunos e no espelhamento em ex-professores para guiar suas práticas, inclusive as práticas avaliativas, tendem a avaliar da forma como foram avaliados em sua trajetória escolar, ou vão criando, a partir da experiência e do bom senso, maneiras de se avaliar o desempenho dos alunos. Segundo (CHAVES, 2004), a maioria dos professores pratica uma avaliação tradicional, basicamente utilizando provas escritas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, não servindo para orientar ou reorientar o aluno, para situá-lo frente às exigências da disciplina e do curso e do papel que os conteúdos de cada disciplina tem na sua formação profissional. Sigo trazendo os relatos dos professores “D” e “E” sobre como realizam a avaliação em suas disciplinas.

Tenho utilizado de forma constante várias avaliações de rendimento escolar (...) São avaliações escritas com um percentual de conteúdos ministrados com interação em sala de aula, avaliações práticas de laboratório, cujos conteúdos são discutidos e revisados, e avaliação por seminários de conteúdos vivenciados em trabalhos com os animais em campo e amostras processadas no laboratório tendo o acompanhamento do docente e de monitores. Os resultados das avaliações são apresentados a eles em sala de aula, sendo considerados os questionamentos quando válidos, tendo o discente a oportunidade de verificar os erros e acertos. (PROFESSORA “D”)

Segundo Lara e Brandalise (2016), quando o professor faz suas escolhas referentes às práticas avaliativas e suas implicações, de alguma forma está expressando suas concepções, retomam-se neste texto alguns fundamentos da avaliação da aprendizagem, ainda que de forma sucinta. As autoras supracitadas relatam dois conceitos de avaliação propostos por Scriven na década de 1960, no âmbito da avaliação de projetos e programas, que foram importantes para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas em avaliação da aprendizagem: a avaliação somativa e a formativa. Avaliação somativa é pouco interativa e refere-se aos resultados obtidos pelos alunos, e a formativa refere-se aos procedimentos utilizados pelos professores para adaptar seu processo didático aos progressos e às necessidades de aprendizagem observados em seus alunos, podendo o professor fazer uso das duas. O professor “E” segue relatando que aplica provas escritas com respostas objetivas e curtas:

Nas avaliações, eu faço dois NPCS. Esses NPCS são dissertativos, mas muito objetivos e eu vou te ser sincero, eu acho super cansativo corrigir prova, super cansativo mesmo, então eu coloco questões assim que, primeiro o aluno não pode enrolar, ou é ou não é, mesmo que ele faça cinco linhas de texto, fica mais fácil para

mim de corrigir. Então, meus NPCS são assim: uma prova de cinco questões, onde o aluno tem que escrever alguma coisa, mas tudo bem objetivo. (PROFESSOR “E”).

Diversamente de diagnosticar a ocorrência ou não de aprendizagem e suas razões, objetivando o replanejamento do trabalho pedagógico, o modo de avaliar simplesmente voltado à verificação assume aspectos contraditórios e incoerentes com o seu papel. Segundo Chaves (2004), uma avaliação adequada requer a formulação e explicitação dos critérios que serão utilizados para dar conta do nível de produção dos alunos, o que também permite identificar se existem critérios comuns. No caso dos professores do curso de M.V. sujeitos desta pesquisa, foi possível constatar a ausência de critérios ao avaliar, a inexistência de critérios estabelecidos em conjunto por professores que dividem segmentos dentro de uma única disciplina, falta diálogo entre os docentes sobre como será realizada a avaliação da aprendizagem nas disciplinas, objetivando ir além da verificação, melhorando a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Busca-se uma proposta que seja capaz não só de avaliar o que o aluno aprendeu, mas também como e o que foi ensinado, de forma a ter informações sobre todo o processo de ensino e aprendizagem.

O professor “F” relatou que aplica prova escrita, mas que já aplicou esse instrumento de avaliação de diversas formas: prova escrita individual em sala sem pesquisa, prova escrita em dupla, prova escrita pesquisada em local de livre escolha. O professor relatou ter deixado de fazer seminários, justificando:

Eu não dou mais seminário, porque o seminário tinha uma função legal, que era a pesquisa também, apesar de que o seminário é em grupo, não dá para fazer um seminário por aluno, nós sabemos sempre tem quem trabalha muito, outros não trabalham nada, e aquilo vinha só para ajudar a dar nota, não para fazer eles estudarem; aboli seminário, agora faço três provas, são três chances, quando chega no resultado da segunda, já deu média, eu libero da terceira. (PROFESSOR “F”).

Sobre como avalia seus alunos, o professor “G” respondeu que utiliza apenas prova escrita, em sua maioria composta de 10 questões, como instrumento de avaliação, justificando que o semestre é “corrido” para fazer outras avaliações diferentes e que para aplicar cada prova tem que parar um dia de aula e que a turma e ele têm um conteúdo a cumprir. Segundo Roldão e Ferro (2015), a avaliação na cultura dos sistemas educativos, vem se constituindo como uma entidade autônoma, com vida e lógicas próprias, que interrompem a integridade do processo de ensino e aprendizagem. Para ilustrar esse paradoxo, os autores trazem em seu escrito uma situação exemplifica por Zabalza (1992, p. 224):

Se um dia chego à aula e digo aos alunos que no dia seguinte “não haverá aula porque vamos fazer avaliação”, que “retomaremos” as aulas normais logo no dia seguinte, estou a exprimir, com palavras claras e explícitas, que a avaliação a que procedo supõe um corte na marcha normal das aulas e que, no que se refere ao

próprio processo didático, a avaliação não vai ter consequências diretas (quer dizer, as aulas após amanhã e as seguintes, após a avaliação, não serão, em princípio, diferentes das anteriores à avaliação e se o forem não será como consequência dessa avaliação). (apud ROLDÃO; FERRO, 2015, p. 577).

A avaliação do ensino e aprendizagem feita no decorrer da disciplina tem a função de auxiliar o estudante no seu desenvolvimento acadêmico. Quando um professor utiliza apenas um instrumento avaliativo e não retorna os dados coletados na avaliação ao aluno buscando suprir as deficiências encontradas é sinal de que ele desconhece o que seja o processo avaliativo e qual sua finalidade.

Os professores precisam compreender que o propósito da avaliação é estabelecer um diagnóstico, detectando a presença ou não de pré-requisitos para novas aprendizagens e identificar dificuldades específicas de conhecimento, procurando identificar as causas. (SILVA NETA, 2018). O professor “H” disse que vem mudando o modo como avalia seus alunos devido a exigências externas, ele relata:

Quando eu comecei como professor, no início, também era assim, procurava seguir esse espelho como você tinha aprendido (...) Aí você usava aquele também de fazer as provas, fiscalizava, mas ao longo desse tempo essa maneira passou a ser dificultada em você fazer. Inclusive, houve período em que a própria coordenação, ela achava ruim você fazer esse tipo de exigência, e em função disso também começaram a chegar cada vez mais estudantes com menos compromissos, consequentemente, nas avaliações, e iam não atingindo os perfis que você definiu e em função da coordenação não apoiar essas realizações. Chegou um tempo que a gente começou a abandonar. E aí como é que são as avaliações? A gente faz o máximo que a gente pode dando tarefas, colocando atividade pra eles fazerem, pra eles pesquisarem, capítulos colocados no site (...) Quando chega o dia da prova, passa uma prova dentro das discussões que a gente faz. E, nesses últimos tempos, eu não tenho me preocupado muito em fiscalizar, cada um que faça a sua, e depois eu dou uma olhada, dou o resultado. (PROFESSOR “H”).

A professora “I” disse que o primeiro ponto que avalia em seus alunos é o interesse pelo assunto que está sendo abordado. A docente disse “a gente percebe quando o olho não brilha”, na sequência se o aluno compre com as atividades propostas, se ele é frequente, envolvido, proativo durante as aulas. Para a entrevistada, a dificuldade está em transformar isso em números: “agora, quando a gente vai traduzir isso em números é que eu acho complicado (...) Onde fica a ponte? Como você quantifica qualidades?”. Por isso a docente decide utilizar também provas escritas e seminários, “numa disciplina, como eu dou muito conteúdo, eu faço a prova escrita mesmo. E a outra disciplina, como é mais questão de prática, aí eu faço duas avaliações, uma prova escrita e uma parte do seminário”. (Professora “I”).

Corroborando com o pensamento de Chaves (2004), afirmo que é necessário

buscar uma renovação do campo da avaliação que supere o velho conceito e as práticas fixas de avaliação como verificação de um certo nível de aprendizagem do aluno. É preciso ir além, conhecer as características dos processos, tornando possível tomar medidas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e a qualidade da aprendizagem. Finalizo essa discussão com o pensamento de Silva Neta e Magalhães Júnior (2017) ao alegarem que cabe ao professor conhecer a avaliação e seus significados, na perspectiva de utilizá-la na escolha do modelo, na seleção da técnica, no planejamento e elaboração dos instrumentos, na seleção dos critérios avaliativos e nas decisões para sanar as dificuldades de aprendizagem em face dos conteúdos ensinados.

#### **4.2.5 Desafios da docência**

Em relação aos desafios vivenciados na trajetória profissional, os professores apresentam dificuldades relacionadas a fatores externos à formação docente. São citadas dificuldades relacionadas à estruturação escolar, como a falta de materiais e equipamentos nos laboratórios e condições adequadas de trabalho. A professora “I” traz em sua fala o fato de que os desafios estão mais fora de sala de aula do que dentro dela, a docente relatou como a política ou “politicagem” influencia sua aula, principalmente no quesito infraestrutura. O investimento institucional para proporcionar uma infraestrutura adequada para o curso de Medicina Veterinária é fundamental, se forem levadas em conta as peculiaridades do curso. Os profissionais não podem exercer a docência com qualidade na M.V. sem os equipamentos essenciais para as aulas práticas e de laboratório.

A utilização das tecnologias em sala ainda aparece como um “tabu” para alguns docentes que externaram a necessidade de formação pedagógica para fazer uso das tecnologias de modo adequado em suas aulas. Nessa perspectiva, percebe-se que são várias e complexas as questões que envolvem a atividade docente, visto que exigem cada vez mais responsabilidades, reflexões e atualizações da formação. Assim, cabe refletir que a atividade docente é muito complexa e essa compreensão precisa ser pensada nos cursos de formação continuada de professores.

Outros docentes enfatizaram como desafio a valorização da profissão de professor, não só na educação básica, mas dentro da universidade. Valorização pela sociedade, pelos alunos, pela gestão do curso e pelos próprios docentes. Segundo eles, essa valorização passa necessariamente por uma formação própria e de qualidade para o exercício da docência. Segundo o professor “B”, para ser valorizado pelos outros o professor deve

desempenhar seu papel de professor com competência. A professora “D” relata algumas causas dessa desvalorização do professor:

Os docentes exercem o magistério sem que tenham as condições adequadas para esta finalidade, infraestrutura, salários, entre outras. Dificuldade das IES de implementar a formação continuada em vista da necessidade de reformulação na prática pedagógica, principalmente para os docentes bacharéis. (PROFESSORA “D”).

Mudanças precisam ser feitas nas instituições de ensino superior, partindo do pressuposto de que é necessário ouvir os professores. Ouvir os docentes significa dar condições para que eles analisem e compreendam os contextos histórico, social, cultural, organizacional que fazem parte da atividade que exercem, acarretando na valorização do trabalho docente.

#### **4.2.6 Convergência e divergência nos achados**

Os professores entrevistados do curso de Medicina Veterinária fizeram um relato de suas trajetórias de formação e da aquisição de saberes docentes prioritariamente através de suas experiências no magistério como professores e alunos. Outro achado foi a falta de utilização das DCNs e do projeto pedagógico do curso nos planejamentos das disciplinas. Pelas entrevistas, é notável a falta de conhecimento pedagógico dos professores do curso sobre como planejar as disciplinas, bem como a ausência de incentivo da coordenação em promover reuniões para integrar os docentes de áreas afins dentro da veterinária para planejar suas ações em conjunto, favorecendo a interdisciplinaridade dentro do curso. Outro ponto visível foi a deficiência dos professores em direcionar a avaliação em suas turmas, entendendo e aplicando as etapas do processo avaliativo com propriedade de sua importância.

Pelas trajetórias de formação dos docentes, primeiramente como médicos veterinários e depois como professores do curso de medicina veterinária, pude constatar que os estágios, monitorias e atividades de pesquisas tiveram um papel fundamental no despertar desses médicos veterinários pela docência. O estar junto de professores mais experientes, que lhes serviram como guias nessa escolha é um ponto que deve ser considerado.

Ao tratar sobre formação continuada oferecida pela UECE, verifiquei uma divergência entre a fala dos professores. Uns disseram ter participado de ações de formação pedagógica nos últimos anos, enquanto outros não tiveram essa oportunidade ou não priorizaram esses encontros. Entendo que isso ocorre devido a ineficiência da UECE em implementar suas políticas de formação dentro da universidade, deixando a cargo dos cursos,

por isso há descontinuidade pela troca de gestões. Baseada nas falas dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa, uma oportunidade de formação coletiva mal aproveitada pelo curso são as reuniões de colegiado, nas quais os professores se queixam de tratar majoritariamente sobre assuntos administrativos e pouco atrativos, não contribuindo para sua formação como professores.

Sobre a aquisição de saberes docentes com outros professores, aqueles dos quais menos recordam são seus colegas de trabalho, professores do curso de medicina veterinária. Fica claro que há um isolamento entre os docentes do curso, o que pode revelar a deficiência do trabalho em grupo. Um paradoxo fica claro aqui: todos os professores foram unânimes em citar a dificuldade em partilhar e adquirir saberes com seus colegas, mas, em sua maioria, não veem esse problema partindo de si e sim do outro.

A coordenação do curso deve procurar meios de integrar seus docentes, aproveitando melhor os espaços de encontro coletivos, como a reunião de colegiado e a semana pedagógica. Finalizo dizendo que os professores são unânimes em citar a necessidade de formação pedagógica para suprir carência de conhecimento em algum ponto tratado durante a entrevista, seja ele planejamento, gestão de sala, avaliação, relação com os discentes e etc.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar minha jornada como pesquisadora no curso de Mestrado em Educação, muitas foram as angústias que inundaram o meu pensamento, dúvidas de como faria para alcançar os objetivos propostos com minha pesquisa e insegurança se teria capacidade de percorrer os caminhos necessários para atingi-los.

Nesse caminhar da pesquisa, que por vários motivos pode ser solitário, nunca me senti sozinha, encontrei mãos amigas em todas as estradas que andei, me apontando rotas, me prevenindo dos obstáculos ou me ajudando a transpô-los e me servindo de conselheiros quando era tomada pela indecisão.

A leitura do projeto de pesquisa “Docência Universitária nos cursos de bacharelado e licenciatura: cartografia da formação, saberes e práticas de ensino dos professores”, coordenada pelo professor Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior, que também meu orientador, foi a primeira aproximação que tive com o que seria meu objeto de estudo nesses dois anos de mestrado.

O que me fez decidir pelo estudo sobre a docência universitária nos cursos de bacharelado foi exatamente o paradoxo que esse tema apresenta. Como entender a complexidade do profissional que se formou para atuar como médico veterinário, no caso específico da minha pesquisa, mas exerce a função de professor em uma universidade? Conceber como ocorreu esse movimento entre uma profissão e outra e como elas se complementam na atuação no magistério foram meus desafios.

Para compreender como se constituiu a docência universitária nos cursos de medicina veterinária era necessário investigar três aspectos: os percursos formativos dos docentes, a aquisição dos saberes e a constituição das práticas de ensino. E foi depois de fazer um desenho dos caminhos que devia seguir que comecei a caminhar.

Como auxílio para a caminhada, fui apresentada pelos membros do Grupo Filhos de Clio ao que denominam de postura cartográfica, que é uma postura assumida pelo investigador no desenvolver da pesquisa. Quando decidi assumir a postura cartográfica como método investigativo, percebi que as escolhas e caminhos trilhados por mim têm tanta relevância para a investigação quanto aos dados coletados. Desse modo, não desconsidereirei nenhum achado, nem aqueles que remetem a mim como ser que, ao investigar um objeto, também se descobre em processo.

O referencial teórico, base de sustentação dessa pesquisa, foi definido através da participação no grupo de pesquisa Filhos de Clio e pela realização do Estado da Questão que

teve como objetivo mapear as contribuições de pesquisas brasileiras sobre a formação do professor bacharel, os saberes docentes e as práticas de ensino desses profissionais, objetivando compreender o processo de constituição do profissional bacharel como professor.

O contato com trabalhos de pesquisa de dissertações e teses no Brasil sobre a formação do professor bacharel serviu para que eu tivesse uma visão do status da discussão do tema nas pesquisas brasileiras e de que lacunas minha investigação seria capaz de preencher.

A segunda seção da minha dissertação trata prioritariamente sobre 3 categorias “Formação docente – Saberes docente – Práticas de ensino”. Separei a discussão das categorias em tópicos para facilitar a compreensão do leitor, mas volto a dizer que elas estão imbricadas umas nas outras e devem ser entendidas como um todo, não em partes.

Relato que uma dificuldade que enfrentei na tessitura dessa etapa da minha pesquisa foi compreender cada uma das categorias e como elas se complementam na constituição de um professor. Nenhuma é independente uma da outra, nenhuma é mais importante do que outra, não existe ordem nos acontecimentos, elas se comportam como uma teia, com conexões entrelaçadas, sem ponto fixo de partida nem de fim.

Outro ponto que me fez ler e reler os escritos de Tardif (2002) e Gauthier et al (1998) foi a definição do conceito de “saberes” estabelecida por autores que, apesar de próximas, são distintas. Ambos os autores conceituam saberes a partir de conhecimentos, competências e habilidades próprias ao exercício da docência. O ponto que as diferencia é o valor dado por Tardif ao saber da experiência e por Gauthier et al ao saber da ação-pedagógica. Para compreender a constituição do professor bacharel é importante pensar as concepções de formação a partir da aquisição dos saberes docentes, que modificam as práticas de ensino e são também gerados por elas.

A terceira seção deste escrito é uma janela aberta para o leitor conhecer a Faculdade de Medicina Veterinária da UECE a partir do seu histórico, documentos e corpo docente. Detive-me às especificidades do locus da investigação, buscando relacionar as categorias elencadas para a pesquisa aos dados coletados nessa fase, com ênfase na formação dos professores do curso.

O primeiro contato que tive pessoalmente com os docentes do curso de M.V. foi através do coordenador em exercício, Prof. Isaac Neto Goes da Silva, e do NDE. Nesse momento tive a oportunidade de apresentar o projeto de pesquisa e sua finalidade, mostrando a relevância dessa investigação para formações futuras dos docentes dentro do referido curso. Esse encontro ocorreu na coordenação da FAVET logo após os primeiros meses de ingresso no mestrado, contei com o apoio e presença do meu orientador, Prof. Antonio Germano

Magalhães Júnior, que me auxiliou a responder todos os questionamentos iniciais. Posteriormente a esse primeiro contato e do acolhimento positivo que recebi por parte de todos, tive a confirmação que era nesse curso que minha pesquisa sobre a formação dos professores bacharéis ia se desenvolver e assim ocorreu.

O curso de M.V. da UECE conta com um total de 61 professores (até a data de realização desta pesquisa), dos quais 68,9% trabalham 40h/DE. Esses docentes se dedicam exclusivamente às atividades do magistério superior, nas quais exige-se que eles não tenham vínculo empregatício com qualquer outra entidade pública ou privada. Todos os professores de M.V. têm formação inicial em curso de bacharelado, e somente 4 além desses também possuem formação em licenciaturas.

A FAVET conta com professores qualificados, totalizando 50 doutores e 9 mestres. Mas ressalto que, apesar dos cursos *stricto sensu* serem relevantes, eles por si só não garantem uma formação adequada para o exercício do magistério superior, nem subsidiam os saberes necessários para a docência, visto que esses cursos têm foco na pesquisa em suas áreas específicas e não no ensino. Essa falha na formação dos professores do curso de M.V. foi constatada através da análise dos currículos lattes e das entrevistas feitas com os docentes, os resultados foram registrados na seção 4 deste trabalho.

Como já mencionado no início deste escrito, estabeleci alguns critérios, como vínculo empregatício e tempo de serviço para escolher os professores que participariam da fase de entrevistas, após aplicação dos critérios de exclusão, dos 61 professores, 9 foram selecionados. Esses 9 profissionais foram selecionados por terem uma carreira como docente consolidada dentro do curso de M.V.. O contato com os professores selecionados foi fácil e as entrevistas marcadas rapidamente, todos foram solícitos em participar e demonstraram interesse pelo objetivo da pesquisa. As entrevistas foram de suma importância para conhecer as trajetórias formativas dos professores do curso, compreendendo seus pontos positivos e suas limitações.

Após a finalização do processo investigativo, constato a importância de fazer algumas considerações para complementar o que já foi tido no decorrer desse escrito. Ainda que tenha ocorrido algum avanço no que se refere à oferta de ações formativas dentro da universidade, muito ainda resta a ser feito no que diz respeito à qualidade e institucionalização dessas ações para mudanças nas práticas dos professores. Assim, me parece pertinente e urgente o estudo das ações e políticas públicas dirigidas aos professores em nosso país, especialmente aquelas que se referem à formação continuada, à inserção profissional, à aproximação entre a formação e as realidades do trabalho docente.

Os resultados da pesquisa me permitiram uma aproximação com a realidade vivenciada pelos professores médicos veterinários pesquisados. Os conhecimentos prévios sobre a instituição e sobre aqueles que nela atuam foram significativamente ampliados no decorrer da investigação, permitindo-me problematizar, analisar e interpretar situações diversas. A partir da pesquisa, foi possível identificar uma série de desafios a serem enfrentados pela UECE e a FAVET no que diz respeito à formação de professores. Discorrei sobre alguns deles.

É preciso um investimento institucional para aumentar a qualidade da formação continuada em serviço dos professores dentro da universidade e conseqüentemente do ensino ofertado aos alunos. É preciso uma formação reflexiva e significativa para que se evite o mero treinamento não inovador. As ações desencadeadas institucionalmente devem caminhar para a ação coletiva e partilhada no desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro dos cursos e da universidade.

Deve-se buscar a sensibilização dos docentes do curso de M.V. sobre a necessidade de ir além do domínio técnico da área em que atuam para que possam investir na dimensão pedagógica da docência, e o primeiro passo para alcançar esse objetivo é através de discussões sobre as políticas institucionais de valorização nas ações de ensino na graduação. Compreender que o processo de construção de conhecimento pedagógico em grupo com seus pares é fundamental, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na interação.

A valorização da formação por meio de um caminho de qualificação do trabalho docente, implica na possibilidade de aproximar as teorias pedagógicas da prática exercida pelos professores em sala. Com o auxílio de profissionais da área da educação nas questões pedagógicas, acredito que o docente bacharel pode ser levado a perceber que, em interação com os discentes e com base nos conhecimentos já estabelecidos pela pedagogia, eles podem efetivamente produzir, criar e recriar conhecimentos próprios da atividade docente.

Os professores reclamam da assessoria prestada pela PROGRAD ao curso de M.V., afirmando ser ineficiente, não pela qualidade do serviço, mas pela frequência do atendimento. Segundo estes docentes, são cobradas deles, por exemplo, a atualização do PPC e da matriz curricular, no entanto, a PROGRAD não os auxilia satisfatoriamente nesses processos que necessitam da presença de um profissional com conhecimentos pedagógicos, o que os ajudaria a realizar um trabalho mais eficiente. Como dito por um dos entrevistados, os professores do curso M.V. não têm formação específica para atender determinadas demandas, sendo necessário um trabalho em parceria entre os profissionais do curso de medicina veterinária e os da área de educação.

As teorias implícitas dos professores bacharéis do curso de M.V. acerca de saber-fazer pedagógico podem indicar a maneira como eles entendem as informações e como percebem as formas de intermédio pedagógico em sua prática. Esse processo sendo dirigido adequadamente de forma compartilhada com seus pares acarretará na construção do seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada.

Concluo essa pesquisa consciente da importância de formar adequadamente os professores dos cursos de bacharelado dentro das universidades brasileiras. Professores mal preparados em sala de aula podem gerar uma desqualificação dos cursos de graduação e, conseqüentemente, dos profissionais que irão para o mercado de trabalho desempenhar as mais diversas funções. Investir na formação pedagógica dos professores é investir em um ensino que se efetive com a aprendizagem do aluno, com a construção de conhecimento e com profissionais autônomos que saibam utilizar os saberes adquiridos na faculdade nas diversas situações diárias.

As trajetórias para mudanças futuras já estão em andamento, no caso da UECE com o PDPD<sup>24</sup>. O referido plano ainda está em fase de implementação, precisando de investimentos institucionais para que suas metas se tornem realidade dentro da universidade para que venham trazer as conseqüências positivas esperadas pela comunidade acadêmica.

Proponho que a semana pedagógica seja um momento de formação coletiva melhor aproveitado dentro dos cursos de bacharelado, aponto à necessidade de uma assessoria da PROGRAD no planejamento das semanas pedagógicas, com o intuito de direcionar junto com o NDE as melhores opções para uma formação significativa para os professores, partindo do pressuposto de que é necessário escutar os docentes. Essa escuta a qual me refiro deve ser feita durante as reuniões mensais do colegiado, que é um momento rico de interação entre todos os docentes do curso, mas está sendo desperdiçado apenas com o deferimento de assuntos burocráticos e pouco atrativos, que não privilegiam, nem favorecem a formação dos professores.

Muito refleti sobre o papel da universidade durante e até o final dessa investigação, visto que é impossível pensar na qualidade da aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento de pesquisas sem ponderarmos sobre a formação dos professores. Não temos como conquistar estudantes bem formados se não formarmos bem quem vai trabalhar com a formação desses alunos. É uma teia, tudo está imbricado.

---

<sup>24</sup> Aprovado pela Resolução do CONSU nº 1379/2017, apresentado e discutido na seção 3 deste escrito.



## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção educação em foco).
- BIREAU, A. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Porto, PT: Porto Ed., 1995.
- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 1, de 18 de fevereiro de 2003**. Brasília, 2003. 05 p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CHAVES, Sandramara Matias. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2004. Disponível: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-da-aprendizagem-no-ensino-superior-realidadecomplexidade-e-possibilidades>>. Acesso em: 11 set. 2019.
- CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão. **O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de Direito sobre o constituir-se professor**. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I; CUNHA, M (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127 -148.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Introdução: Rizoma**. Disponível em: <[https://rizoma.milharal.org/files/2012/11/Rizoma-Deleuze\\_Guattari.pdf](https://rizoma.milharal.org/files/2012/11/Rizoma-Deleuze_Guattari.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN, Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.
- DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 71-88.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FALCÃO, Giovana Maria Belém. **Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária.** 2016. 312 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar.** São Paulo: SENAC São Paulo, 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote; 1997.p. 51-73.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação,** Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

GAUTHIER, Clermont; MORTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt., Introdução a Pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa,** v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995,

HELDER, Raimundo. **Como fazer análise documental.** Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas-SP: Papirus, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação,** Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KELLE, Udo. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**, RJ: Vozes, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARA, Viridiana Alves de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 36-68, jan./abr. 2016.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; CAVAIGNAC, Mônica Duarte. Formação de professores: limites e desafios na Educação Superior. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.48, n.169, p. 902-920, jul./set. 2018.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Formação de profissionais do magistério**. Consultoria Legislativa. Brasília, DF: Estudo, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas,SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de docentes do ensino superior numa sociedade do conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS, 2009. v.1, p.99-116.

\_\_\_\_\_. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2000.

MONTONAVI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP v.1 n.2 p.136-148, out./dez. 2015

MELO, Ferreira Geovana; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula . de (orgs). . Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, F. G; NAVES, P. L. M. de (Orgs). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDFU, 2012.p. 29 – 56.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **A Organização e Estratégias Pedagógicas**. Curitiba: Ibpe, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Formação, saberes e práticas dos professores área de ensino de história no curso de história da UECE em Fortaleza**. 361 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001. p. 15 - 33.

MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, L. Pedagogia Universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2005, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2005. v. 1. p. 47-62.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo e pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.2).

NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 33-53.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PORTELA, Marlene Oliveira Soares. **Docência no ensino superior: dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis da UFPI/ Teresina**. 2017. 195 f, Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2009.

PRATA-LINHARES, Martha Maria; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; GONÇALLO, Regina Lima de Andrade Educação superior no Brasil: desafios e expectativas dos professores iniciantes. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 615 – 639, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/33862>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

REY, Fernando Luis Gonzalez. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

RIBEIRO, Tatiana Rosa Carvalho. **A pedagogia universitária do bacharel docente no curso de ciências contábeis: ênfase na formação e atividades na docência**. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed; 2000.

SANTOS, Joni Luiz Trichês dos. **Docência universitária: concepções pedagógicas de bacharéis em educação física docentes em IES do sul de Santa Catarina**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Centro de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

SANTOS, Maria Terla Carneiro dos. **Saberes, práticas e formação: uma cartografia dos professores da área de História e Ensino da FECLESC/UECE**. 2017. 226 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997b. p.77-91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008.

SILVA, Fernanda Quaresma da. **Docência universitária: de bacharel a professor nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação**. 2018. 153f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SILVA, Kelsen Arcangelo Ferreira e. **Constituição da professoralidade no ensino superior: Percursos de professores bacharéis em Administração.** 2017. 213f. Tese (Doutorado acadêmico em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, Luiz Eduardo das Neves. **A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na Educação Superior.** 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) 107 f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Educação, Teresina, 2016.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da. **O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação.** Tese (doutorado acadêmico), 347 f. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Doutorado acadêmico em Educação, Fortaleza, 2018.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. Práticas avaliativas na formação docente: teoria e prática. **Horizontes**, v. 35, n. 2, p. 38-48, maio/ago. 2017.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; MACHADO, Sarah Bezerra Luna Varela. Postura cartográfica nos percursos de pesquisa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 386-406, jan./mar. 2019

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 5 - 24. jan./fev./mar./abr. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Vanessa Foloni. **Formação médico veterinária: Visão docente.** 2018. 161f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Saúde) - Faculdade de Medicina de Marília, Marília, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Faculdade de Veterinária-FAVET.** 2018. Disponível em: <<http://www.uece.br/favet/index.php/graduacao/docentes>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Histórico.** Disponível em: <<http://www.uece.br/favet/index.php/historico>>. Acesso em: 26 maio 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual do Ceará**. Fortaleza: UECE, 2014. 170 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária (PPC)**. Fortaleza: UECE, 2007. 85 p.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 1379/2017**: Consu, de 06 de dezembro de 2017. Fortaleza: UECE, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 17. Ed. São Paulo, Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

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

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário: seu cenário e protagonistas**. São Paulo: Artmed, 2004.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Roteiro De Entrevista – Professor



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação




---

ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS PROFESSORES (AS) DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE

**PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE**

Pesquisadora: Profa. Esp. Mayara Alves Loiola Pacheco

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior

**Objetivo Geral:** Analisar a constituição dos percursos de formação, saberes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de Medicina Veterinária da UECE.

**Categorias Iniciais:** FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO.

**1. FORMAÇÃO**

1.1 Constituir-se professor.

1.2 Caminhos percorridos até à docência universitária.

1.3 Formação continuada/pedagógica oferecidas pela UECE.

1.4 Formação continuada/pedagógica por meios próprios.

1.5 Reuniões do colegiado x formação de professor.

## **2. SABERES**

2.1 Saberes fundamentais para ser professor.

2.2 Comente sobre a aquisição de saberes adquiridos a partir de vivências com:

2.2.1 Outros professores;

2.2.2 A gestão do curso;

2.2.3 Discentes;

2.2.4 Cursos e leituras relacionados à docência;

2.2.5 Da própria experiência em sala de aula.

## **3. PRÁTICAS DE ENSINO**

3.1 Planejamento das disciplinas.

3.2 Gestão da Sala de Aula.

3.2.1 Convivência com os estudantes.

3.2.2 Exemplos de ex-professores e gestão de sala de aula.

3.3 Metodologia/estratégias nas disciplinas.

3.4 Avaliação.

3.4.1 Instrumentos de avaliação.

3.5. Desafios da docência.

APÊNDICE B – Roteiro De Entrevista – Coordenador



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação




---

ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS COORDENADORES (AS) DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE

**PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DA UECE**

Pesquisadora: Profa. Esp. Mayara Alves Loiola Pacheco

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior

**Objetivo Geral:** Analisar a constituição dos percursos de formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária da UECE.

**Categorias Iniciais:** FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO.

Coordenador (a) entrevistado (a): ISAAC NETO GOES DA SILVA

1 Formação continuada de professores.

1.1 Avaliação dos resultados obtidos nas formações.

2 Reuniões do colegiado e a ação docente.

3 Propostas dos estudantes para melhoria da ação docente.

4 DCNs, PPC e a ação docente.

5 Melhoraria do processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos.

6 Desafios da coordenação do curso de Medicina Veterinária da UECE.

## APÊNDICE C – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA.

Os objetivos deste estudo consistem em compreender a constituição dos percursos de formação, saberes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de Medicina Veterinária.

Caso você autorize, irá participar de entrevistas. O conteúdo será gravado em áudio, as gravações serão usadas exclusivamente para análise dos dados.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Há riscos quanto a sua participação, sendo esses: sentimentos de nostalgia, suas emoções podem sofrer alterações durante as entrevistas ao lembrar fatos do passado ou dramas enfrentados no cotidiano. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes são de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa e a sua participação pode contribuir para o entendimento da elaboração dos percursos de formação, da constituição dos saberes e das práticas que ocorrerão, objetivando possibilitar a orientação e reorientação dos processos de formação no curso de bacharelado em Medicina Veterinária, especificamente na Universidade Estadual do Ceará (UECE). As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia

deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

---

MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO. Tel: (85) 987539944  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uece

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê, o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

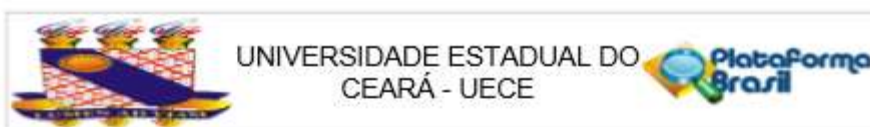
------(destacar)

Tendo sido informado (a) sobre a pesquisa FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Fortaleza/Ce, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA.

**Pesquisador:** MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 93856418.6.0000.5534

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.932.811

#### Apresentação do Projeto:

Esse estudo situa-se na área de Formação de Professores e integra o núcleo de História e Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A pesquisa "Formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária", tem como objetivo principal compreender a constituição dos percursos de formação, saberes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de Medicina Veterinária

#### Objetivo da Pesquisa:

Compreender a constituição dos percursos de formação, saberes e práticas de ensino dos professores bacharéis do curso de Medicina Veterinária.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram devidamente inseridos.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui importância que justificam a sua execução.

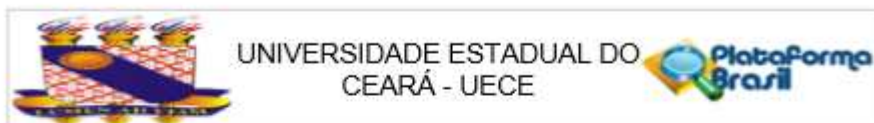
#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatório foram devidamente apresentados.

#### Recomendações:

Enviar o relatório ao final do estudo.

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700  
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3101-9990 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 2.932.811

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Meu parecer é favorável pela aprovação do projeto pelo colegiado do CEP/UECE.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1177331.pdf	16/07/2018 14:12:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto completomayara.doc	16/07/2018 14:00:56	MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO	Aceito
Outros	termodeanuencia2.pdf	16/07/2018 13:59:27	MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO	Aceito
Outros	termodeanuencia1.jpg	16/07/2018 13:58:36	MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO	Aceito
Outros	fieldepositario.pdf	16/07/2018 13:57:48	MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO	Aceito
Outros	entrevistasprofessores.docx	16/07/2018 13:56:31	MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO	Aceito
Outros	entrevistascoordenadores.docx	16/07/2018 13:56:12	MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tle.doc	16/07/2018 13:50:28	MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO	Aceito
Orçamento	orcamentoprojetomayara.docx	16/07/2018 13:49:36	MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO	Aceito
Cronograma	cronogramaprojetomayara.docx	16/07/2018 13:48:49	MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	16/07/2018 13:44:11	MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO	Aceito

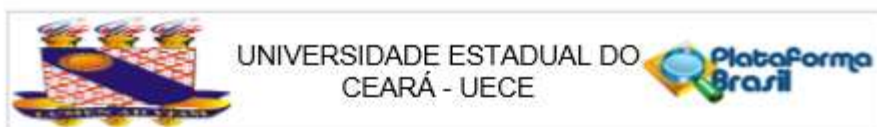
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700  
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3101-9990 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 2.922.811

FORTALEZA, 02 de Outubro de 2018

---

Assinado por:  
ISAAC NETO GOES DA SILVA  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700  
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903  
UF: CE Município: FORTALEZA  
Telefone: (85)3101-9990 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br

**ANEXO**

## ANEXO A – Matriz Curricular 2008.2 Do Curso De Medicina Veterinária Da Uece

Semestre	Código	Descrição	Créditos	Pré-requisitos
01	Cs134	Biologia celular e molecular	4	
01	Ct596	Ecologia e manejo ambiental	4	
01	Fv219	Anatomia descritiva animal	8	
01	Fv276	Deontologia e leg. Med.veterinaria	2	
01	Fv339	Bioestatística	4	
01	Fv340	Hist. Embriol. Geral veterinária	8	
02	Fv101	Bioquímica veterinária I	4	Cs134
02	Fv205	Genética animal	4	Cs134
02	Fv288	Anatomia topográfica veterinária	6	Fv219
02	Fv289	Parasitologia veterinária I	6	Ct596 / fv219
03	Fv112	Hist embriol espec veterinária	6	Fv340
03	Fv218	Metodologia científica	2	Fv203
03	Fv291	Fisiologia veterinária I	6	Fv101 / fv111 / fv288
03	Fv292	Imunologia veterinária	6	Fv101 / fv111 / fv205
03	Fv343	Bioquímica veterinária II	4	Fv101
03	Fv344	Parasitologia veterinária II	4	Fv289
03	Fv345	Estatística experimental	2	Fv339
04	Fv231	Zootecnia geral	4	Fv205 / fv291
04	Fv293	Fisiologia veterinária II	6	Fv112 / fv291
04	Fv294	Forragicultura e pastagem nativa	4	Ct596 / fv102
04	Fv295	Toxicologia veterinária	4	Fv291 / fv343
04	Fv296	Microbiologia veterinária I	6	Fv112 / fv205
04	Fv346	Patologia geral veterinária	6	Fv112 / fv291 / fv292
05	Fv117	Farmacologia veterinária	6	Fv293 / fv343
05	Fv222	Sociologia e extensão rural	6	Fv231 / fv276
05	Fv286	Microbiologia veterinária II	4	Fv296
05	Fv298	Melhoramento genético animal	4	Fv203 / fv231
05	Fv299	Economia das empresas agropecuárias	4	Fv203 / fv231
05	Fv300	Anatomia patológica veterinária	8	Fv288 / fv297
06	Fv301	Alimentação e nutrição de não ruminantes	2	Fv293 / fv298 / fv343
06	Fv302	Alimentação e nutrição de ruminantes	2	Fv293 / fv298 / fv343
06	Fv303	Administração de empresas agropecuárias	4	Fv299
06	Fv304	Bovinocultura	4	Fv298

06	Fv305	Caprino e ovinocultura	4	Fv298
06	Fv306	Avicultura	4	Fv298
06	Fv307	Suinocultura	4	Fv298
06	Fv313	Doenças parasitárias veterinárias	4	Fv117 / fv300 / fv344
07	Fv311	Patologia clínica veterinária	4	Fv288 / fv293 / fv300
07	Fv312	Epidemiologia e saúde pública	6	Fv203 / fv286 / fv290
07	Fv314	Doenças infecciosas veterinárias	6	Fv117 / fv286 / fv300
07	Fv315	Terapêutica veterinária	6	Fv117
07	Fv316	Semiologia veterinária	4	Fv117 / fv288 / fv300
07	Fv317	Anestesiologia veterinária	2	Fv117
08	Fv319	Ornitopatologia	4	Fv300 / fv311 / fv313
08	Fv320	Técnica cirúrgica veterinária	4	Fv317
08	Fv321	Diagnóstico por imagem	4	Fv300 / fv311 / fv316
08	Fv323	Higiene, insp. Tec. Prod. Orig. Animal i	6	Fv312 / fv313 / fv314
08	Fv324	Clínica médica de animais ruminantes	4	Fv313 / fv314 / fv315 / fv316
08	Fv350	Andrologia veterinária	2	Fv300 / fv313 / fv314
08	Fv351	Ginecologia veterinária	2	Fv300 / fv313 / fv314
08	Fv354	Medicina legal veterinária	2	Fv300 / fv315
09	Fv325	Clinica medica de cães e gatos	4	Fv313 / fv314 / fv315 / fv316
09	Fv326	Clinica cirúrgica veterinária	4	Fv313 / fv314 / fv320
09	Fv327	Biotecnologia da reprodução animal	4	Fv350 / fv351
09	Fv329	Higiene, insp. Tec. Prod. Orig. Animal ii	6	Fv323
09	Fv352	Clínica de equinos	4	Fv313 / fv314 / fv315 / fv316
09	Fv353	Obstetrícia veterinária	4	Fv350 / fv351
10	Fv355	Estagio supervisionado de veterinária	30	Fv319 / fv321 / fv324 / fv325 / fv326 / fv327 / fv329 / fv352
99	Fv287	Equinocultura	2	Fv231
99	Fv308	Aquicultura	4	Fv298
99	Fv318	Bioclimatologia animal	2	Fv231 / fv293
99	Fv332	Elaboração de projetos agropecuários	2	Fv299

99	Fv333	Análise de alimentos	2	Fv286 / fv294 / fv343
99	Fv334	Homeopatia veterinária	2	Fv117
99	Fv337	Prática clínica médica	4	Fv313 / fv314 / fv320
99	Fv338	Prática clínica cirúrgica	4	Fv313 / fv314 / fv320
99	Fv341	Criação de animais de laboratório	2	Fv276 / fv288
99	Fv347	Projetos especiais	2	Fv300
99	Fv348	Cinotecnia	2	Fv231
99	Fv349	Comportamento e bem-estar animal	4	Fv276 / fv291
99	Fv356	Diagnóstico histopatológico	2	Fv300
99	Fv357	Citopatologia veterinária	2	Fv300
99	Fv358	Patologia cirúrgica veterinária	2	Fv311 / fv313 / fv314
99	Fv359	Agronegócio	2	Fv303
99	Fv360	Clínica de aves silvestre e exóticas	2	Fv117 / fv300
99	Fv361	Fitoterapia aplicada a med. Veterinária	2	Fv117
99	Fv362	Acupuntura veterinária	2	Fv117 / fv320
99	Fv363	Prat. Clin. med. De peq. Animais	4	Fv313 / fv314 / fv320
99	Fv364	Prat. Clin. Med. De grandes animais	4	Fv313 / fv314 / fv320
99	Fv365	Prat. Clin. Cirúr. De grandes animais	4	Fv313 / fv314 / fv320
99	Fv366	Prat. Clin.cirúr. De peq. Animais	4	Fv313 / fv314 / fv320
99	Fv367	Proj. Especial: clínica dermatológica	2	Fv313 / fv314 / fv315 / fv316
99	Fv368	Proj. especial: clínica oncológica	2	Fv313 / fv314 / fv315 / fv316
99	Fv369	Proj. Especial: defesa sanitária animal	2	Fv314
99	Fv370	Proj. Especial: liderança e ação social	2	Fv276
99	Fv371	Proj. Especial : saúde coletiva	2	Fv312
99	Fv372	Proj. especial med. Int.de gato domestico	2	Fv311 / fv315 / fv316
99	Fv373	Projeto especial - manipulação de gametas	2	Fv219 / fv288 / fv291 / fv293 / fv340
99	Fv374	Projeto especial - praticas integrativas	2	
99	Fv375	Projeto especial – cardiologia	2	Fv315 / fv316