

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
***CAMPUS* ERECHIM**
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CARINA TADERKA DA SILVA

PROFESSORES BACHARÉIS ATUANTES EM CURSOS DE LICENCIATURAS:
DESAFIOS NA DOCÊNCIA

ERECHIM/RS
2021

CARINA TADERKA DA SILVA

**PROFESSORES BACHARÉIS ATUANTES EM CURSOS DE LICENCIATURAS:
DESAFIOS NA DOCÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciado em Pedagogia pela
Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus*
Erechim.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt

**ERECHIM/RS
2021**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Silva, Carina Taderka da
Professores bacharéis atuantes em cursos de
licenciaturas: desafios na docência / Carina Taderka da
Silva. -- 2021.
76 f.:il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Zoraia Aguiar Bittencourt

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2021.

1. Bacharelado, licenciatura, formação, desafios,
dificuldades.. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CARINA TADERKA DA SILVA

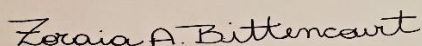
**PROFESSORES BACHARÉIS ATUANTES EM CURSOS DE LICENCIATURAS:
DESAFIOS NA DOCÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciado em Pedagogia pela
Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus*
Erechim.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 17/05/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS
Orientadora



Prof.^a. Me. Magali Maria Johann – UNICENTRO
Avaliador



Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS
Avaliador

Dedico este trabalho aos meus pais, que não pouparam esforços para que eu pudesse concluir meus estudos, e aos meus avós, que já partiram, mas, com certeza, protegem e iluminam meus passos sempre. Eu amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecer a Deus por estar viva e por ter permitido uma segunda chance para chegar até aqui e poder concluir esse TCC. Aos meus pais, que sempre colaboraram com os custos de lanches, jantas, transporte e xerox, principalmente a minha mãe, que sempre esteve ao meu lado nos melhores e no pior momento, que sempre acompanhou todas as minhas alegrias e raivas, rotinas corridas, chegar tarde em casa, abrir o portão no frio ou na chuva quando eu chegava, me esperava com chazinho e, às vezes, até um lanchinho, que acompanhou cada dia durante esse processo e, principalmente, na realização desse trabalho.

Agradecer também as minhas amigas que sempre souberem compreender o meu “não posso gurias, tenho aula” como resposta aos convites para saídas, para happy hour ou até mesmo uma cuia de chimarrão e que sempre se fizeram presentes nas palavras de ajuda, de apoio e de motivação e dizendo “você já é um sucesso”.

Não poderia esquecer do meu Fundão, que, mesmo tendo muita discussão e discordâncias, sempre esteve presente nos momentos de dificuldades através das trocas de ideias, palavras de apoio e parceria.

Agradecer aos professores que passaram pela minha vida acadêmica e que ainda passarão, pois foi graças a vocês que surgiu esse tema e problema de pesquisa, além de agradecer por tanto aprendizado e troca de experiências.

Devo agradecer também as minhas colegas Paula e Ana Laura por toda a paciência, compartilhamento de ideias, sugestões, angústias e por não me deixarem desistir da escrita e produção do TCC. Gostaria, ainda, de agradecer de uma forma geral as demais colegas por todas as sugestões, conversas e ideias trocadas durante as aulas de TCC e grupos da turma.

Agradecer também a minha orientadora Prof^a Dr^a Zoraia Aguiar Bittencourt por todo carinho, paciência, conversas, orientações, sugestões, correções e por ter ajudado a concluir e apresentar esse trabalho.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram, participaram, ajudaram e estiveram envolvidos durante a graduação e/ou nesse momento de realização do Trabalho de Conclusão de Curso. Com certeza, sem vocês nada disso teria acontecido. Gratidão!!

Desafie-se a ser melhor do que foi ontem
Seja sempre mais do que diz;
Seja grato com cada conquista ou aprendizado;
Solidário a quem precisar e puder ajudar;
Respeite as diferenças e escolhas alheias;
Viva com amor, pois o corpo agradecerá;
Espalhe a felicidade em tudo que faz;
Doe vida, esperança e alegria a ti e a todos;
Pois essa história que vivemos é muito breve;
E o pra sempre será o legado que deixou.

Augusto Tavares

RESUMO

O presente trabalho objetiva investigar os desafios enfrentados por professores bacharéis atuantes em cursos de licenciatura, especialmente os professores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim/RS. Ele apresenta também uma breve explicação sobre a formação docente no Brasil e na UFFS, assim como toda a Análise de Dados da Pesquisa de Campo realizada com docentes bacharéis da UFFS, *campus* Erechim/RS. A metodologia desse Trabalho de Conclusão de Curso foi realizada em três etapas: uma Pesquisa Bibliográfica, seguida de um Estado do Conhecimento e de uma Pesquisa de Campo, sendo que, com esta, foi realizada a Análise de Dados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Para a realização da Pesquisa de Campo, foi enviado um questionário de forma on-line contendo o TCLE e cinco perguntas, sendo três perguntas objetivas e duas descritivas para 16 docentes. As perguntas questionavam quais desafios o docente encontra ao atuar em cursos de licenciatura e se acha que encontraria os mesmos desafios caso tivesse formação em licenciatura. Os resultados do estudo mostram que os professores possuem dificuldades e/ou encaram desafios durante sua prática em cursos de licenciatura, mesmo que alguns justifiquem que, tendo a segunda graduação em licenciatura ou o mestrado em educação, não tenham uma dificuldade específica. Os principais desafios apontados pelos participantes da pesquisa foram a falta de contato constante com a realidade da Educação Básica, a grande importância dada aos aspectos pedagógicos, a falta de condições de lidar com a multiplicidade de sujeitos, a inundação de estímulos e informações e a impossibilidade de se pensar coletivamente. Conclui-se que os professores bacharéis encontram e vivenciam desafios e dificuldades na docência, mesmo que às vezes acabe parecendo algo simples e que logo será resolvido e/ou dominado. Conclui-se, a partir da análise das respostas dos sujeitos participantes do estudo, que as dificuldades apontadas pelos professores bacharéis impactam sim na sua prática, mas não são exclusivamente determinadas pela sua formação inicial em um curso de bacharelado, bem como ser licenciado não significa ter uma preparação sem dificuldades na hora da atuação em salas de aula.

Palavras-chave: bacharelado, licenciatura, formação, desafios, dificuldades.

ABSTRACT

The present work aims to investigate the challenges faced by professors with bachelor degrees working in undergraduate courses, especially professors at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim / RS. It also presents a brief explanation about teacher training in Brazil and at UFFS, as well as the entire Data Analysis of Field Research carried out with professors with bachelor degrees from UFFS, *campus* Erechim / RS. The methodology of this Course Conclusion Work was carried out in three stages: a Bibliographic Research, followed by a State of Knowledge and a Field Research, and, with this, Data Analysis was carried out based on Content Analysis (BARDIN, 2016). To perform the Content Analysis, a questionnaire was sent online containing the IC and five questions, three of which were objective and two were descriptive for 16 teachers. The questions questioned what challenges the teacher encounters when working in undergraduate courses and if he thinks he would encounter the same challenges if he had a degree in education. The results of the study show that teachers have difficulties and / or face challenges during their practice in undergraduate courses, even though some justify that, having a second degree in bachelor or master's in education, they do not have a specific difficulty. The main challenges pointed out by the research participants were the lack of constant contact with the reality of Basic Education, the great importance given to pedagogical aspects, the lack of conditions to deal with the multiplicity of subjects, the flood of stimuli and information and the impossibility to think collectively. It is concluded that bachelor teachers encounter and experience challenges and difficulties in teaching, even though it sometimes ends up looking like something simple and that will soon be resolved and / or mastered. It is concluded, from the analysis of the responses of the subjects participating in the study, that the difficulties pointed out by the bachelor's professors do have an impact on their practice, but they are not exclusively determined by their initial training in a bachelor's degree, as well as being licensed does not mean have a preparation without difficulties when it comes to acting in classrooms.

Keywords: baccalaureate, degree, training, challenges, difficulties.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Os cinco saberes segundo Tardif (2014).....	30
Figura 2- Sugestões de passo a passo para a realização da Pesquisa Bibliográfica.....	51
Figura 3- Matrículas em cursos de bacharelado nas instituições do país.....	58
Figura 4- Matrículas em cursos de licenciatura no Brasil.....	59
Figura 5- Comparativo entre gêneros docentes.....	60
Figura 6- Nuvem de palavras presentes no questionário.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Participação percentual do número de matrículas em curso de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino no Brasil no ano de 2018.....	24
Gráfico 2- Número de ingressos em cursos de graduação, por grau acadêmico no Brasil entre os anos de 2008-2018.....	32
Gráfico 3- Teses/dissertações escritas em instituições Federais e Privadas.....	39
Gráfico 4- Porcentagem de trabalhos utilizados na pesquisa.....	39
Gráfico 5- Distribuição teses/dissertações por ano de publicação.....	44
Gráfico 6- Distribuição teses/dissertações por universidade.....	45
Gráfico 7- Quantidade de trabalho por categoria.....	47
Gráfico 8- Porcentagem comparativa dos questionários.....	57
Gráfico 9- Porcentagem de participantes professores/(as) na Pesquisa de Campo.....	58
Gráfico 10- Cursos em que os docentes atuam.....	60
Gráfico 11- Formação dos docentes.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Expansão da qualificação dos docentes no período de 2001-2013.....	23
Quadro 2- Saberes docentes segundo Tardif (2014).....	27
Quadro 3- Características dos saberes experienciais dos professores segundo Tardif (2014).....	28
Quadro 4-Trabalhos encontrados na BDTD.....	38
Quadro 5- Teses/dissertações utilizadas na pesquisa.....	40
Quadro 6- Bibliografia Anotada.....	42
Quadro 7- Bibliografia Sistematizada.....	43
Quadro 8- Distribuição teses/dissertações por objetivos.....	45
Quadro 9- Delimitação dos assuntos semelhantes encontrados nas teses/dissertações.....	47

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
GEA	Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PB	Paraíba
RS	Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FORMAÇÃO DOCENTE	17
2.1	CURSO DE LICENCIATURA NO BRASIL.....	21
2.2	OS SABERES DOCENTES.....	25
2.3	CURSO DE BACHARELADO NO BRASIL.....	31
2.3.1	FORMAÇÃO DOCENTE DE BACHAREIS ATUANTES EM SALAS DE LICENCIATURA.....	35
2.3.1.1	UMA BUSCA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA: ESTADO DO CONHECIMENTO.....	37
3	METODOLOGIA.....	49
4	ANÁLISE DE DADOS	57
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS.....	69
	APÊNDICE I.....	71

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema *Professores bacharéis e os desafios encontrados na docência em cursos de licenciaturas da UFFS, Campus Erechim/RS*, tendo a delimitação *Desafios na docência na perspectiva de professores bacharéis atuantes em cursos de licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS* e o problema de pesquisa que pretende ser respondido é *Quais os desafios encontrados na docência na perspectiva de professores bacharéis atuantes em cursos de licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS?*

Com o tema “Desafios na docência na perspectiva de professores bacharéis atuantes em cursos de licenciaturas da UFFS, *campus Erechim/RS*”, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar os desafios vividos pelos professores bacharéis em salas de aula de cursos de licenciatura.

Atualmente, nos cursos de licenciatura da UFFS, *campus Erechim/RS*, são poucos os professores de cursos de licenciatura que não são formados em alguma licenciatura, sendo que os que não são têm mestrado, doutorado ou alguma especialização na área da educação.

No Brasil, “podem atuar no nível de Ensino Superior professores que tenham concluído no mínimo um curso de pós-graduação lato sensu e que possuam aderência na sua formação acadêmica e/ou profissional com as disciplinas que porventura ministrarem”. (SANTOS; LUZ, 2013, p. 58)

Muitas vezes, um bacharel, após obter o título de graduação, prioritariamente trabalha na sua área de formação e, após uma formação complementar em nível de pós-graduação, possui uma preparação para a docência. Nesse momento, o docente pode sentir dificuldade em como agir diante de uma turma de 40 ou 50 alunos, como ter a atenção desses estudantes e, muitas vezes, como fazer com que os mesmos gostem dele e das suas aulas, uma vez que disciplinas de didática e de metodologias do ensino não fizeram parte do currículo desses cursos de bacharelado nos quais foram formados. Alves (2005 apud DAVID, 2017, p. 4) comenta que “[...] os alunos não precisam gostar do que estão vendo, a partir das

orientações do professor, mas precisam ser apresentados para o máximo de possibilidades de visões para que possam fazer suas próprias escolhas no futuro”.

Sobre os desafios presentes na docência, Mazzilli (2008, p. 56) ressalta que “[...] o professor docente bacharel, portador de um grande conhecimento específico da sua área de atuação, por não dominar o conhecimento pedagógico depara-se, muitas vezes, com dificuldades na profissão docente”.

Desta forma, essa pesquisa buscará conhecer, problematizar e analisar as dificuldades e os desafios dos professores bacharéis atuantes nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim/RS, a partir de questionários on-line enviados para eles com o objetivo de responder o problema dessa pesquisa.

Esse trabalho apresenta a Metodologia nas seguintes etapas: Pesquisa Bibliográfica, Estado do Conhecimento, Pesquisa de Campo e Análise de Dados. Já os capítulos irão discutir a formação docente no Brasil e na Universidade Federal da Fronteira Sul, seguindo de duas subseções que falarão sobre as perspectivas da formação docente no Brasil, seguida da subseção que falará sobre a formação docente reflexiva.

Após os capítulos e subseções citados anteriormente, o trabalho apresentará detalhadamente a Metodologia utilizada, seguida da Análise de Dados realizada a partir das respostas ao questionário da Pesquisa de Campo.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse capítulo, será explicitado o tema Formação de Professores. Sabemos que a formação de professores se inicia dentro de uma sala de aula de graduação e que é a partir dela que surgem as inspirações, motivações e interesse por ser um bom docente.

Afinal, o que significa formação? Segundo Barreto (2007, p. 30), “o conceito formação [...] pode ser definido de acordo com inúmeras perspectivas. A maioria dos autores que tratam a questão da formação associa esse conceito ao desenvolvimento pessoal”.

É importante destacar também que a formação inicial de professores é aquela “[...] que se dá de modo sistemático, acadêmico, em nível universitário.” (BARRETO, 2007, p. 30). Já formação continuada:

[...] deve fazer parte do crescimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica, e resignificando a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010 apud SOUZA; WAGNER, 2019, p. 209).

No entanto, quando ouvimos as palavras “docente” e “docência”, surgem várias dúvidas referentes ao professor, ao docente. Sobre isso, Papi (2005, p. 153) explica que:

Essa perspectiva de entender a profissão, ampliando o conceito de prática para além do que ocorre em sala de aula, é de fundamental relevância no processo de profissionalização. Muito do que os professores precisam questionar, conhecer e analisar não está restrito apenas a esse âmbito, embora acabe interferindo nele.

Um professor, um docente, é um ser muito importante na sociedade. Assim como o mesmo é visto de outra forma, da mesma forma que é cobrado, tem-se uma expectativa quanto a sua atuação, seus direitos e deveres. Sobre isso, Oliveira (2017, p. 27-28) fala sobre as expectativas voltadas para esses docentes:

[...] parece ser imperativo que, na formação docente, o princípio ético da solidariedade passe a ser vivenciado, aprofundado e aprendido, corroborando efetiva consciência de pertença à comunidade, à nação brasileira e planetária, com vistas à formação do agente responsável, possuidor de direitos e também de deveres, por isso, participante ativo nas decisões coletivas.

Sabe-se que a formação docente, assim como a valorização da educação e dos professores, apresenta sérios e diversos problemas, problemas esses que acabam influenciando na vida acadêmica e profissional dessas pessoas e que, muitas vezes, pode acabar desmotivando-as, fazendo-as desistir ou até mesmo mudar de área e profissão.

Desta forma, formação dos docentes é um destaque importante a ser lembrado, pois é um assunto bem dividido que envolve a questão da formação dos professores que estão em salas de aulas atuando na formação de novos professores, gerando, assim, um ciclo duradouro.

Com relação à formação de professores, Prigol (2013, p. 11519) diz que:

Dentro do contexto da Educação, percebemos inquietações e indagações que implicam e impulsionam à reflexão sobre a formação de docentes e a prática pedagógica. A preocupação com a temática está relacionada à busca pela visão inovadora dos docentes que atuam nos diferentes níveis de ensino, de modo que a Educação possa contribuir face às exigências da atualidade.

Vale lembrar que a nossa sociedade se encontra em constante mudança e que essas mudanças implicam na formação dos professores. Nesse contexto, é necessário estar em sintonia com as mudanças e novidades que envolvem esse processo, buscando sempre atualizar-se e aprimorar-se na busca pelo melhor. A sociedade também cobra muito sobre a qualidade na educação e no ensino, alegando que isso faz a diferença nos métodos de aulas, aprendizagem e formação. Sobre isso, Davok (2007, p.505) ressalta que:

A expressão 'qualidade em educação', no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Com as incessantes mudanças e as questões que envolvem a formação de professores, esse assunto está em constante discussão na busca de uma construção de um saber docente. Docente esse que deve ter participação ativa, ser crítico, reflexivo, dinâmico, investigador, criativo, saindo daquela ação pedagógica conservadora, tradicional e desmotivadora.

Há alguns professores conscientes que a prática e a didática em sala de aula precisam ser diferentes, precisam ser inovadas, mas vale lembrar também que isso é um grande desafio para os professores. Sobre isso, Prigol (2013, p. 11519) afirma que:

[...] Os professores, em sua maioria, estão sentindo necessidade de alterar sua prática docente, pois compreendem que os novos desafios e exigências mostram que se faz necessário visualizar um novo perfil profissional a ser formado, isto é, preparado para um mundo mais complexo, menos previsível e mais exigente.

A formação de professores é algo complexo e amplo, pois temos três tipos de instituições formadoras: as federais, as privadas presenciais e as privadas EaD. Cada uma delas tem o seu método de ensino e formação, gerando muitos comentários de que uma é melhor que a outra. Arxer (2020, p. 36) salienta que “[...] as formações de professores devem ser embasadas em princípios éticos de solidariedade que, posteriormente, serão vivenciadas pelo docente”.

A formação docente resulta em ensinar, e ensinar na Educação Superior é diferente. Segundo Veras (2011 apud DAVID, 2017, p. 205):

[...] ensinar no Ensino Superior atualmente caracteriza-se por seu aspecto de capacitação profissional, a partir do qual o professor precisa discutir sobre o tecnicismo da futura profissão de seus alunos, ansiosos em ser competentes em suas almeçadas atividades após estarem formados. A postura do professor não deve ser a de ‘ensinante’ nem a de treinador, mas a de ‘estar com’ os alunos, trabalhar com eles, para que o ensinar seja algo vivo e estimulante. Pensar o ensinar desta forma deve estimular os alunos, mas igualmente ao docente, pois ele também, como humano que é, precisa se sentir vivo, fazedor de atividades que lhe tragam prazer e realização pessoais, e não apenas um cumpridor de regras do espaço onde trabalha ou repetidor de métodos aprendidos quando ele próprio era aluno do Ensino Superior.

A falta de formação docente na Educação Superior acaba gerando situações difíceis e, muitas vezes, surgem dúvidas de como “preparar” a aula e do que “ensinar” na aula, assim como a afirmação de David (2017, p. 208):

[...] a ausência dessa formação pedagógica vem delegar um peso enorme a esses professores frente às interfaces do ‘que ensinar’ ‘como ensinar’ e a ‘quem ensinar’, os quais, ao transitarem entre o amadorismo profissional e a profissionalização, confrontam com várias dificuldades que não são previsíveis e passíveis ao exercício da prática docente.

Mas, afinal, qual é a finalidade e/ou intenção da formação pedagógica? É de formar docentes para dar aula? É só teoria? A definição sobre isso, aos olhos do David (2017, p. 209), mostra que:

A formação pedagógica, pensada em termos acadêmicos e didáticos, surge num panorama de compreensão sobre qualidade do trabalho docente no recinto da sala de aula, ou seja, no contexto da ação, que não se restringe aos saberes, mas na capacidade do docente de agir em circunstâncias previstas ou não em seu plano de ação.

Vale destacar a importância da relação docente/estudante, pois, conforme diz Freire (1996, p. 34 apud DAVID, 2017, p. 211):

A relação docente/aluno deve ser cultivada a cada dia, pois um depende do outro e assim os dois crescem e caminham juntos. E é nessa relação madura que o docente deve ensinar que a aprendizagem não ocorre somente em sala de aula. Assim, o aluno irá desenvolver um espírito pesquisador e interessado pelas coisas que existem; ele desenvolverá uma necessidade por aprender, tornando-se um ser questionador e crítico da realidade que o circunda.

Continuando sobre a relação docente/estudante, atualmente houve uma mudança de visão sobre eles, pois, conforme David (2017, p. 2013), “o docente do Ensino Superior deixou de ser o foco no cenário do ensino e, conjuntamente com o aluno, passou a ocupar o centro deste cenário, passando ambos a ser coparticipantes do mesmo processo.”.

Então, como já foi falado, a sociedade exige, espera e cria elevada exigência de responsabilidade, habilidades e, principalmente, que o docente seja eficaz. Da mesma forma, o próprio docente cria essas demandas e, muitas vezes, muito além dessas para ele mesmo.

Desta forma, preza-se pela boa qualidade da formação docente inicial, que será aquela abordada por esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois, de um dia para o outro, o acadêmico já se vê atuando como docente e é nessas horas que Crò (1988, p. 75) aponta que “os futuros professores e educadores saem das instituições de Ensino Superior despreparados para se confrontarem com a realidade, e, sobretudo, resolver os problemas que as suas práticas lhe impõem no dia-a-dia”.

No decorrer dessa pesquisa, buscou-se investigar e apresentar como ocorre a formação docente em cursos de licenciaturas, assim como a formação dos bacharéis

atuantes nessas salas de licenciaturas. Desta forma, esse capítulo será dividido em três subseções, a primeira será sobre Curso de Licenciatura no Brasil, a segunda sobre o Curso de Bacharelado no Brasil e, dentro dessa segunda subseção, será discutida a Formação docente de bacharéis atuantes em salas de licenciaturas, bem como será apresentada uma pesquisa de Estado do Conhecimento sobre as pesquisas brasileiras encontradas sobre o problema de pesquisa desse TCC.

Dessa forma, na primeira subseção, serão apresentados os cursos de licenciaturas no Brasil, explicitando o início deles no ano de 1930, bem como o Decreto nº 19.851/1953, que orientava as universidades a terem em suas instituições a Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdades de Educação, Ciências e Letras. Essa subseção mostra os primeiros cursos de licenciaturas para atividade exclusiva em salas de aula e as mudanças que ocorreram desde os primeiros cursos até os dias atuais, culminando nos saberes docentes de Tardif (2014). Também será feita uma linha do tempo, entre os anos de 1965 até 2015, mostrando as mudanças em leis, decretos, envolvendo a licenciatura.

Na segunda subseção, será apresentado o curso de bacharelado no Brasil, um breve histórico sobre o surgimento do curso, dados estatísticos do Censo Escolar de 2018, assim como discussão sobre o interesse dos estudantes da Educação Superior para a área da licenciatura e do bacharelado.

Por fim, seguindo, está o Estado do Conhecimento dessa pesquisa, no qual será apresentado um levantamento de pesquisas que tratam da mesma temática em estudos recentes no Brasil.

2.1 CURSO DE LICENCIATURA NO BRASIL

Segundo o dicionário on-line de Língua Portuguesa¹, Licenciatura significa:

Grau universitário que possibilita o exercício do magistério, formando professores para o ensino fundamental e médio: licenciatura em Letras, em Filosofia, em Biologia. A ação ou o efeito de atribuir esse grau, o grau de licenciado. Atribuição de licença, permissão; licenciamento.

¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/licenciatura/>. Acesso em: 21 abr. 2021

² Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=licenciatura>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Já o dicionário on-line Michelis² on-line define Licenciatura como “Grau universitário que confere a faculdade de exercer o magistério do ensino médio. [...] Ato de conferir esse grau”.

Conforme os dicionários definem, para conseguir o grau de licenciado é necessário passar pela formação inicial, que, segundo Radomski (2017, p. 1):

[...] se caracteriza pela formação de base do futuro professor que se desenvolve, essencialmente, nas faculdades ou universidades, nos cursos de graduação. Essa formação não é, portanto, para professores com titulação e graduados, mas sim para estudantes que pretendem exercer a profissão de professor. Esses estudantes geralmente não atuam formalmente como professores titulares nas escolas, tendo contato com estas somente por meio de estágios e programas de iniciação à docência.

Sabe-se que os cursos de licenciatura já se fazem presentes no Brasil há bastante tempo. Em 1930 surgiram as primeiras faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Inicialmente a formação acontecia em cursos de bacharelado e, após, para exercer a docência, era acrescido 1 ano de didática – conhecido como 3 + 1. Desde o início até os dias atuais, ocorreram muitas mudanças, outras licenciaturas surgiram, assim como muitas instituições de ensino.

Em 1931, os cursos de licenciatura:

Já faziam parte do conjunto de escolas Superiores do país com longa tradição, três dos institutos referidos na lei, mas não se conhecia ainda uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Decreto de 11 de abril de 1931 conferiu-lhe existência legal, como parte da Universidade do Rio de Janeiro. Era dos institutos enumerados no art. 1º do diploma legal, o único criado nessa oportunidade. Vários artigos desse longo decreto tratavam da organização da nova faculdade. Esta diplomaria licenciada, discriminados conforme as subseções frequentadas. Os demais graduados pela Universidade não receberiam esse título, mas, de acordo com o caso, o de bacharéis (formados em Direito), médicos, engenheiros, farmacêuticos, etc. Observe-se que a Escola de Belas Artes e o Instituto Nacional de Música graduariam professores, mas não licenciados. (BRASIL, 1931 apud CASTRO, 1974, p. 630).

Desde o surgimento dos cursos de licenciatura até os dias atuais, houve muita mudança. Aumentou a quantidade de cursos superiores, ocorreram mudanças no mercado de trabalho, houve avanço da ciência e tecnologia e ampliação da visão do país sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento, gerando, assim, necessidade de novas soluções em todos os campos. Castro (1974, p. 651) afirma que:

As mudanças foram tão rápidas, que não se pode dizer que tenha sido uma ou outra das fases da licenciatura, no Brasil, plenamente experimentada e avaliada. O regime dos anos trinta e o dos anos sessenta foram ultrapassados e entramos nos anos setenta precisando, ao mesmo tempo, olhar para o passado e para o futuro, sem preconceitos contra um ou outro.

Após tantas datas e informações, vale lembrar que foi em 1961 a criação da segunda Universidade Moderna no Brasil, que é atualmente a Universidade de Brasília (UnB), e que, no ano de 1965, a CAPES iniciou a regulamentação da Pós-Graduação, aprovando 27 cursos de mestrado e 11 cursos de doutorado no Brasil (HUMEREZ; JANKEVICUS, 2015).

Desde a criação da Educação Superior, foram ampliados muitos os cursos e a quantidade de turmas. Desta forma, no ano de 1962, o Brasil já contava com mais de 25.000 docentes atuando na Educação Superior. No ano de 1972, esse número subiu para mais de 67.800 e, no de 1992, quando havia mais de 134.000 docentes na Educação Superior. (HUMEREZ; JANKEVICUS, 2015).

Para comparar o período que esse número aumentou, o quadro abaixo mostra a rápida expansão da qualificação acadêmica de docentes:

Quadro 1- Expansão da qualificação acadêmica dos docentes no período de 2003 até 2013:

2003	2013	%
23 docentes sem graduação	16 docentes sem graduação	30,43 -
35.641 docentes com graduação	9.005 docentes com graduação	74,73 -
74.714 docentes com especialização	91.240 docentes com especialização	22,08 +
89.288 docentes com mestrado	145.831 docentes com mestrado	63,33 +
54.487 docentes com doutorado	121.190 docentes com doutorado	122,42 +
TOTAL de 254.153 docentes	TOTAL de 367.282 docentes	44,51 +

Fonte: Humerez; Jankevicus (2015)

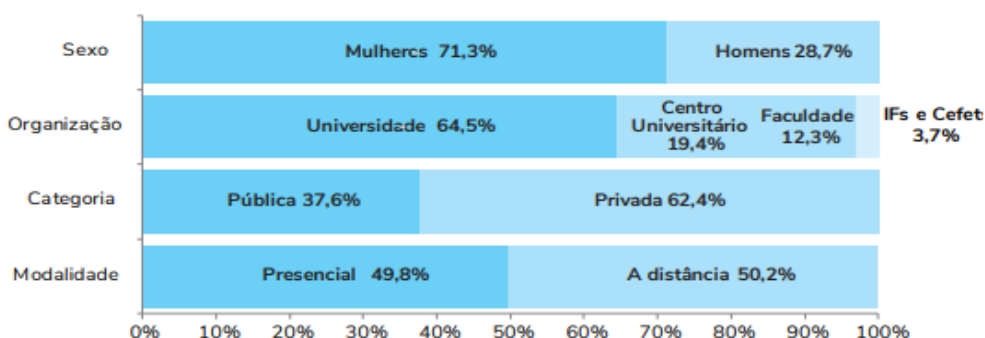
Diante de tudo isso, destaca-se que em 2015 foi criada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.”.

Como visto, a Resolução ampara em oito capítulos e 25 artigos a questão da formação inicial e continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério; a Formação dos profissionais do magistério para Educação Básica: base comum nacional; do perfil de egresso (a) da formação inicial e continuada; da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível Superior; da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível Superior: estrutura e currículo; da formação continuada dos profissionais do magistério; dos profissionais do magistério e sua valorização e das disposições transitórias. (BRASIL, 2015).

Em 2019, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Fundação Carlos Chagas (FCC) fizeram um levantamento sobre o exercício da docência no Brasil. Segundo eles, houve crescimento na busca por cursos de graduação associados à educação. As matrículas em licenciaturas passaram de 659 mil alunos, em 2001, para 1,5 milhão em 2016. Desse total, 882.749 estudavam em cursos de ensino presencial e 641.580 em cursos a distância. (GATTI *et.al.*, 2019).

Analisando o Censo Escolar de 2018, percebe-se que a maioria das matrículas em cursos de licenciatura são do público feminino. O gráfico 8 do Censo Escolar comprova essa informação:

Gráfico 1: Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino no Brasil no ano de 2018.



Fonte: Censo Escolar, 2018.

Durante a formação docente e também a formação de qualquer graduação, espera-se que o docente consiga refletir os seus saberes para os seus alunos. Sobre isso a próxima subseção irá apresentar um pouco sobre esses saberes, falando também sobre as teorias e as práticas pedagógicas, mostrando, assim, “qualidade” em suas aulas, como se a “qualidade” mostrasse e transmitisse conhecimento. Ela também destaca a questão das mudanças e transformações que ocorrem diariamente no nosso cotidiano e que acabam resultando também na formação e nos saberes docentes.

2.2 OS SABERES DOCENTES

A formação docente de licenciados vai muito além de práticas pedagógicas, de materiais prontos para estágios e basear-se na experiência de vida própria. A formação desses licenciados precisa de teoria, de conhecimento, de experiência e de vivência dos próprios acadêmicos. Com relação a isso, Arxer (2020, p. 41) reforça que:

[...] é importante considerar que a formação docente está integrada às experiências de cada sujeito e, a partir da reflexão dessas experiências, a atuação positiva do professor é evidenciada, pois um professor reflexivo tende a refletir a própria atuação docente e melhorar os aspectos que julgar necessários.

Diante da formação em uma licenciatura, podemos encontrar vários fatores para que a mesma seja de “qualidade” e que supere as expectativas dos acadêmicos. Além disso, para que a sua formação seja boa, o acadêmico buscará investir nisso, buscar ter mais qualificação e quanto mais ele busca e investe na formação, mais irá refletir e melhorar o seu ensino, e isso impactará em seus futuros alunos.

Com isso, entra em questão as mudanças e transformações diárias presentes em toda parte. Sendo assim, a formação dos docentes também está em transformação e, desta forma, é necessário que ocorra a adaptação a essas mudanças e transformações. Arxer (2020, p. 44) afirma que as transformações:

[...] estão presentes por toda a parte e acontecem todos os dias. Muitas delas dependem do próprio indivíduo, enquanto outras não dependem. De

certo, as transformações provocam mudanças e essas mudanças geram adaptações, assim, as pessoas se adaptam às transformações, sejam elas vantajosas ou não. Nessa vertente, as transformações trouxeram novas perspectivas, entre elas, as tecnologias.

Nesse sentido, Arxer (2002) discorre sobre as tecnologias já estarem presentes desde a época pré-histórica. A tecnologia é algo que auxilia muito na formação docente, inclusive de licenciados, pois ela é um instrumento que possibilita ir muito além de lousa, livros didáticos e teorias massacrantes. A cultura digital na formação é de grande importância, e sobre isso Moran (2011, p. 47) destaca que:

Formação docente na cultura digital permite aprender quando for oportuno, com ou sem momentos presenciais, mas sempre com a possibilidade de estarmos juntos, de aprender colaborativamente e de construir roteiros pessoais. Com a riqueza de mídias, tecnologias e linguagens, podemos integrar conteúdo, interação, produção tanto individual como grupal do modo mais conveniente para cada aluno e para todos os participantes.

A formação de professores, docentes, tem sido uma das temáticas mais vistas em eventos, congressos, nacionais e internacionais e tem como objetivo melhorar a qualidade educacional. Para que isso ocorra, são necessárias uma formação e preocupação que vão desde o início até as formações continuadas dos professores.

Para que ocorram essas formações e aperfeiçoamento da formação docente, é necessário um investimento, investimento esse que, muitas vezes, está fora do orçamento desses profissionais. Sobre isso, Arxer (2020, p. 60) afirma que:

É consenso a relevância em investimentos em atualizações profissionais e esta deve ser prioridade, mas com tantas responsabilidades, excesso de carga horária em muitas jornadas de trabalho e em diferentes escolas, a atualização profissional demonstra ser um desafio a esses profissionais.

É importante destacar que o que é aprendido na teoria precisa estar interligado com a prática, pois é necessária a prática pra entender a teoria, assim como da teoria para entender a prática. Nessa perspectiva, Valente (2001) diz que, quando os fundamentos técnicos e pedagógicos começam a se desenvolver juntos, um exige ideias novas do outro.

Para que tudo isso ocorra, é necessária a presença de técnicas, porém essas técnicas precisam ser dominadas, tal como Valente (2001, p. 23) explica:

O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para

o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica.

Então, destaco que, para que se tenha uma formação docente de qualidade, é necessário que teoria e prática, pesquisa e ensino e o saber teórico e prático estejam presentes, pois os mesmos envolvem uma construção histórico-social e a interação humana (ARXER, 2020). Arxer (2020, p. 83), baseada na fala de Tardif (2014) sobre o saber profissional do docente, afirma que:

[...] o saber profissional do professor deve ser visto como singular e ao mesmo tempo plural, sendo o resultado de suas experiências docentes e também das vivências sociais, de forma que cada experiência social implica novos saberes para cada professor. Os saberes docentes resultam das vivências de cada professor, compondo uma ação conjunta entre teoria e prática que se converge na ação e atuação de cada profissional.

Tardif (2014) fala sobre os cinco saberes docentes. O quadro abaixo mostra detalhadamente cada um deles.

Quadro 2: Saberes docentes segundo Tardif (2014)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
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 secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
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, experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

Sobre isso, Tardif (2014 apud ARXER, 2020, p. 83) diz que:

De acordo com esse autor, o saber profissional do professor deve ser visto como singular e ao mesmo tempo plural, sendo o resultado de suas

experiências docentes e também das vivências sociais, de forma que cada experiência social implica novos saberes para cada professor.

Esses saberes são resultados do conjunto teoria e prática que faz na ação e atuação de cada profissional. Ainda, Tardif (2000 apud ARXER, 2020, p. 84) afirma que:

Cada professor possui um saber único em concordância com sua trajetória de vida, como nos assegura Tardif (2000), pois, o saber docente é formado de diversos saberes provenientes das diferentes fontes, tais como, instituições de formação, formação profissional, currículos e prática cotidiana, sendo, portanto, um saber heterogêneo.

Tardif (2014) construiu as principais características em relação aos saberes experienciais dos professores. Essas características foram embasadas por ele como “epistemologia da prática docente”.

Quadro 3: Características dos saberes experienciais dos professores segundo Tardif (2014).

Características sobre os saberes experienciais dos professores
a) O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.
b) É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade; “ela está a serviço da ação” (DURAND, 1996, p. 73).
c) É um saber interativo, mobilizado e moderado no âmbito de interações entre professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.
d) É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que é mobilizado e utilizado em função de contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
e) É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.
f) É um saber complexo, não analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
g) É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.
h) Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado. Ele traz a marca do trabalhador, aproximando-se, assim, do conhecimento do artista ou do artesão. Por isso, é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz.
i) É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que ele é, o que significa que está incorporado à sua própria vivência, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.
j) Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que sobre o trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de “saber experienciado”, mas essa experiência não deve ser confundida com a ideia de experimentação, considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a ideia de experiencial, referente, numa visão

humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.

k) É um saber evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.

l) Por fim, é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função de seu trabalho

Fonte: Tardif (2014, p. 109-110)

Arxer (2020, p. 85) diz muito sobre algo que os professores acham, o que eles buscam e o que eles dizem ter:

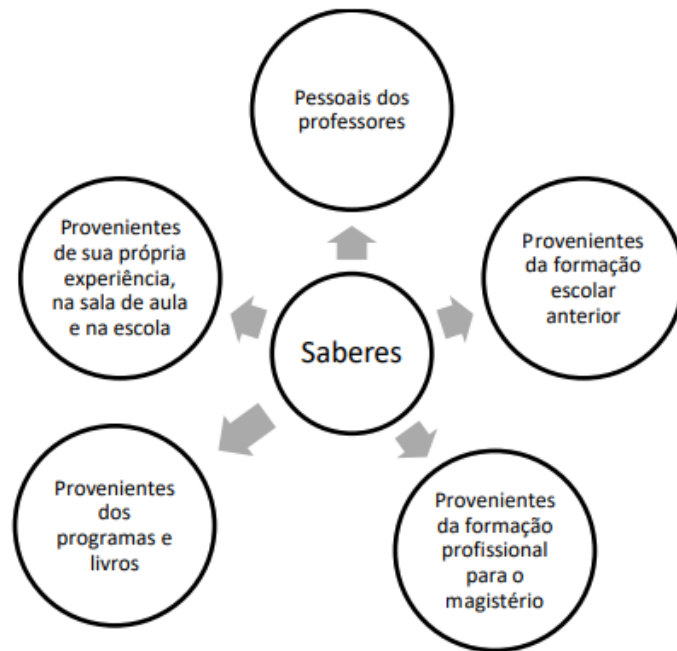
[...] a experiência é, portanto, um fator de definição sobre a atuação docente, assim, a vivência em diferentes cursos de formação, a interação com outros sujeitos docentes ou futuros docentes, o compartilhamento de saberes e todas as observações dessas vivências repercutem na formação e atuação do professor.

Ainda sobre os saberes docentes, as experiências, a prática do docente em sala de aula, é necessária a reflexão do docente com ele mesmo, para que, assim, ele possa mudar seu método futuramente, readaptando metodologias e práticas. Complementando essa ideia, Arxer (2020, p. 86) afirma que:

[...] é importante que cada docente possa delimitar um tempo para refletir sobre suas vivências, sua atuação docente, as interações entre pares e as possibilidades futuras. Assim, preocupa o fato de que a não reflexão sobre a própria ação docente possa prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque professores que não refletem sobre sua prática de sala de aula estão fadados a repetir as mesmas metodologias, as mesmas posturas e as mesmas ações docentes sem observar se são as mais adequadas às necessidades dos alunos.

Fechando essa primeira ideia sobre os saberes docentes, segundo Tardif (2014), apresento abaixo uma imagem com os cinco saberes apresentados pelo autor.

Figura 1: Os cinco saberes segundo Tardif (2014)



Fonte: Arxer (2020, p. 83).

Sendo assim, devemos seguir buscando formações de qualidade, aliando ambiente acadêmico com realidade, acompanhando as mudanças e transformações diárias, avanços das tecnologias. Com isso, é preciso continuar investindo nas formações, pois só assim será possível ter docentes qualificados, com conhecimento, segurança e domínio atuando em salas de aula.

Como já dito, atualmente precisa-se nas universidades de professores inovadores, com aulas atrativas, indo muito além do seu conhecimento teórico e seguindo as exigências contemporâneas sobre a prática e ação pedagógica, muito além do que se acreditava no final do século XX. Naquele período achavam que, "[...] com o término do curso Superior, o professor tornava-se um profissional detentor de todos os conhecimentos específicos de sua área e que esta aprendizagem duraria o resto de sua vida, além de que poderia também exercer a docência." (PRIGOL, 2013, p. 11529).

A próxima subseção falará sobre o curso de bacharelado no Brasil, apresentando definições e também alguns dados estatísticos de busca, ingressos, gênero e grau administrativo sobre o mesmo.

2.3 CURSO DE BACHARELADO NO BRASIL

Sabemos que, no mundo acadêmico, há muita discordância e diálogo sobre ser bacharel ou ser licenciado, associando o licenciado ao ser professor. Soares (2011, p. 111) diz que “as discórdias entre, por exemplo, o professor de história e o historiador, entre o professor de português e o linguista baseiam-se, no nosso entendimento, na falsa noção de certeza advinda do paradigma moderno de conhecimento”.

Soares (2011, p. 112) fala que:

Entre demarcar fronteiras e deixar fluir o inesperado, as faculdades de Letras, Artes, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Biologia, Sociologia, Física, Filosofia e Química, além dos cursos de Pedagogia e de Normal Superior, que formam profissionais para a educação básica, se organizam pressionados por estreitas possibilidades e largos limites. Uma expressão desse movimento, rico, mas contraditório, é o permanente conflito entre formar o ‘bacharel’ e formar o ‘licenciado’.

Em meados do século XIX e início do século XX, o princípio e ideia de Rousseau sobre a ciência, virtude, teoria e prática se fez muito presente na discussão entre bacharelado e licenciatura. Santos (2001, p. 32 apud SOARES, 2011, p. 111) explica que há:

[...] uma interferência estrutural do sujeito no objeto que ele observa. Assim, toda a forma humana de conhecer estaria fundada apenas em incompletas probabilidades, pois os objetos da natureza têm fronteiras cada vez menos definidas. Da mesma maneira, a racionalidade que os explica é sempre plural e decorre da idéia de que o conhecimento é fruto de uma grande e encantada aventura. Essa idéia abala definitivamente o paradigma dominante e ‘reduz o suposto diálogo experimental ao exercício de uma prepotência sobre a natureza’.

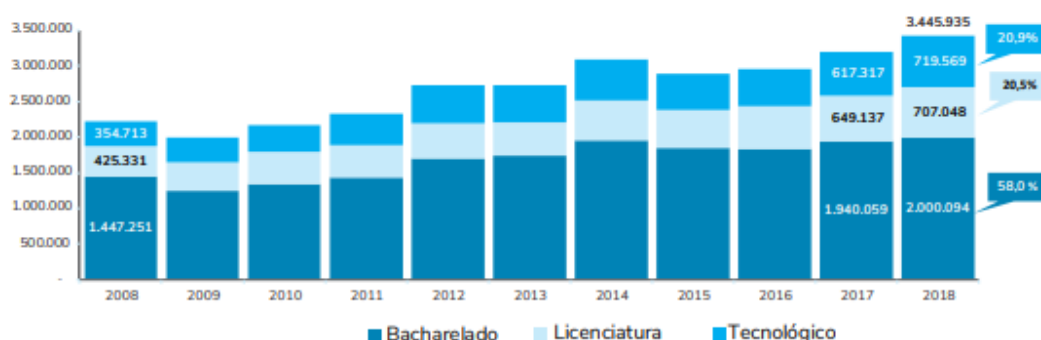
Desta maneira, em função dessas fronteiras definidas, começou a ficar mais afunilada a decisão dos acadêmicos, levando em conta o que definirá sua carreira profissional ou o mercado de trabalho. Geralmente, a licenciatura é procurada por quem quer ser professor, atuar e trabalhar em sala de aula, e o bacharelado é procurado por quem quer seguir com pesquisas, se dedicar à vida acadêmica e seguir outros rumos sem estar dentro de uma sala de aula.

Ao buscar o significado da palavra bacharelado no Dicionário On-line de Português³, a resposta é designação do grau de bacharel ou da pessoa que alcançou o grau de bacharel (grau universitário em que não é possível dar aulas); bacharelato. O curso em que se pode conseguir o grau de bacharel.

Segundo o Censo Escolar⁴ realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em 2018, no Brasil existem mais de 24.400 cursos de bacharelado, entre universidades públicas e privadas e nas modalidades presencial e a distância.

O gráfico mostra que, segundo o Censo Escolar de 2018, os cursos de bacharelado sempre tiveram o maior número de ingresso.

Gráfico 2 : Número de ingressos em cursos de graduação, por grau acadêmico no Brasil entre os anos de 2008-2018



Fonte: Censo Escolar, 2018

O Censo Escolar ainda mostra que, em cursos de bacharelado presenciais, há um maior número de matriculados, sendo que, em cursos de licenciatura a distância, o número de matrículas supera os do bacharelado.

Como já dito e mostrado neste TCC, há presença de docentes bacharéis nos cursos de licenciaturas. Conforme afirma Soares (2011, p. 113):

[...] o que se observa é que os pesquisadores dessas áreas se concentram em suas demarcações epistemológicas e se esquecem do necessário diálogo com a formação de professores. Em um curso de Letras, por exemplo, chega-se ao inacreditável fato do estudante formar-se professor de Língua Portuguesa sem aprender qualquer coisa a respeito dos processos de alfabetização, dos processos de aquisição dos fundamentos

³ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bacharelado/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 21 abr. 2021.

da linguagem. Muitas vezes o licenciado aprecia e admira aquele que faz pesquisa pura em linguística, em história etc., mas o contrário não acontece, ou seja, o bacharel, quase sempre, deprecia aquele que se dedica à arte de ensinar os fundamentos científicos para crianças e jovens.

É importante salientar que há muitas diferenças entre cursos de licenciatura e bacharelado, as quais poderiam ser potencializadas se pensadas na lógica da aproximação. Sendo assim, Soares (2011, p. 118) destaca que:

Quando os bacharéis perceberem que uma das grandes possibilidades de extensão do universo de suas pesquisas é a educação básica, as licenciaturas serão revigoradas. Quando os licenciados perceberem que suas práticas escolares são fontes inesgotáveis não só do ensino, mas, sobretudo da pesquisa, os bacharelados poderão ampliar largamente seu espectro de contribuição social para além dos estreitos e concorrenciais limites do mercado.

Então, após ler vários significados e explicações sobre bacharelado, resume-se que o bacharelado forma o profissional para a não atuação na área docente. Ao ver esses dados, surpreendem os números de cursos e de estudantes nessa linha de formação, bem menores e inferiores aos da licenciatura.

Ao ingressar em uma universidade, uma das ansiedades é de conhecer os professores, principalmente nos cursos de licenciaturas, para saber se o professor é formado na mesma área da disciplina. Vários docentes, diria que uma grande parte deles, têm a formação na área que atuam, inclusive bacharéis que estão atuando em salas de aula de licenciaturas.

Além disso, muitos bacharéis exercem outra profissão além da docência. Nesse sentido, Marques (2018, p. 26) afirma:

Os professores do Ensino Superior, não raro, são advindos de outras profissões, como por exemplo, médicos, engenheiros, físicos. Parece ser consenso, nessa lógica, que a identidade do professor universitário é dada pela especificidade do conhecimento da profissão de origem. Poucas vezes os professores se identificam como professor de física, etc. Já em seus consultórios, escritórios e outros, geralmente se identificam também como professores universitários, pois a titulação "professor universitário" lhe atribui uma clara valorização social.

Sobre isso, Marques (2018, p. 26), baseado em Abreu e Masetto (1997), enfatiza que:

[...] discutindo sobre o desempenho do docente do Ensino Superior, explicam que o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

Outra questão é o que a LDBEN no seu art.º 66 apresenta: “a preparação para o exercício do magistério Superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Isso explica o motivo de encontrarmos professores bacharéis nas salas de aula de licenciaturas.

No entanto, nem tudo é tão simples assim, pois, como a própria Lei diz, é necessário ter a pós-graduação, mestrado e doutorado, e é nessa formação que o bacharel terá a noção de ensino, que é importante para a “qualidade” na formação dos licenciados.

Porém, sabemos que são poucas as disciplinas voltadas para a área da Docência Universitária em Programas de Pós-Graduação. Conforme Bittencourt *et al.* (2020, p. 3734), há:

[...] falta de discussão e de oferta de disciplinas sobre formação de professores da Educação Superior, o que pode se caracterizar como algo a ser repensado, uma vez que é nesse nível de ensino que são formados os docentes universitários, que atuarão não apenas como pesquisadores na graduação, mas também como professores.

Ainda, Bittencourt *et al.* (2020) destaca também que são necessárias estratégias que possam contribuir na forma de pensar em como o estudante interage com a instituição. Ela ainda complementa que, dentre essas formas, pode-se destacar:

[...] (a) a necessidade de maior participação dos discentes nos processos de avaliação dos cursos; (b) a oferta de disciplinas que contemplem metodologias ativas; (c) o deslocamento do foco exclusivo em pesquisa e formação de pesquisadores para extensão e formação de professores; (d) programas de acolhimento dos pós-graduandos com atenção sensível às condições de ingresso e de permanência dos discentes. (BITTENCOURT *et al.*, 2020, p. 3735-3736)

Marques (2018) comenta que na docência universitária é exigido um grande e profundo conhecimento do campo científico em que a disciplina está inserida e pouco são cobradas desses mesmos docentes as questões e termos pedagógicos, enfatizando a parte científica e deixando de lado a formação pedagógica e didática

do professor, salientando que estamos falando de docentes bacharéis em salas de licenciaturas.

Pode ser que isso ocorra por ser:

[...] uma condição de que decorre a realidade dos cursos de graduação que têm a maioria dos seus professores titulados como mestre e/ou doutor com uma expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém com pouca ou nenhuma preparação pedagógica para a docência. (MARQUES, 2018, p. 28-29)

E, assim, segue a formação docente buscando melhores resultados, uma melhor qualidade, mudanças e que siga acompanhando os avanços na educação e na sociedade. Professores bacharéis com desafios ao chegarem em salas de licenciaturas, assim como futuros licenciados com desafios ao adentrarem às futuras salas de aula.

Essa subseção abordou o curso de bacharelado no Brasil, bem como a questão das formações desses profissionais. A próxima subseção falará mais detalhadamente sobre a formação docente desses bacharéis que atuam em salas de aula de licenciaturas e a lei de amparo.

2.3.1 FORMAÇÃO DOCENTE DE BACHARÉIS ATUANTES EM SALAS DE LICENCIATURA

Para chegar a uma sala de aula de Licenciatura, o caminho não é tão simples e rápido. É necessário muito estudo, muita preparação e coragem também, ainda mais quando se tem uma formação em Bacharelado, algo diferente da Licenciatura. Desta forma, Oliveira e Silva (2012, p. 195) fizeram um estudo e, após alguns anos de investigações, consideram que:

[...] as problemáticas que se referem à formação de professores universitários se aproximam das que envolvem a formação do docente do campo da Educação profissional, por existir características semelhantes no perfil formativo e profissional dos bacharéis que atuam como professores nesses campos.

Na Educação Superior, preza-se por clareza e conhecimento dos docentes, pois, muitas vezes, isso serve de inspiração e motivação para os discentes participarem das aulas e para serem bons profissionais. Oliveira e Silva (2012, p. 196) destacam a:

[...] importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, o que torna necessário a revisão das formas de admissão de novos professores nas Universidades e nos Institutos [...]. Muitas vezes o que se valoriza nos processos seletivos de admissão são os conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum a de formação inicial.

Na graduação:

[...] o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica e os licenciados por sua vez assumem a profissão com lacunas em seu processo formativo. Este fenômeno não é um problema que se limita aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nem apenas as Universidades Federais, pois o problema tem início na própria legislação que precisa ser mais enfática na necessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes que passam a compor os quadros funcionais dessas instituições, pois até o momento fica a critério e responsabilidade institucional proporcionar ou não cursos de formação continuada de curta duração aos ingressos no cargo de professor. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 196)

A LDB nº 9.394/96 fala sobre a formação em nível Superior, graduação plena e pós-graduação, mestrado e doutorado. Porém, ela não deixa claro sobre a pós-graduação, mestrado e doutorado e, dessa forma, os professores chegam às salas de aula sem uma preparação, uma referência, pois as mesmas não cumprem com o objetivo, com didática e metodologias. Dessa forma:

[...] a formação docente para a Educação Profissional e Superior fica a cargo das iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente, por isso existe a necessidade da sistematização de políticas de formação docente para ambos os campos de atuação. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 197).

Na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim/RS, como dito, os professores que possuem a graduação em Bacharelado possuem também uma segunda graduação e/ou pós-graduação, mestrado e até doutorado. Oliveira e Silva (2012, p. 203) fazem uma colocação sobre o ser bacharel e professor ao mesmo tempo. Segundo eles:

Ser bacharel e professor ao mesmo tempo torna-se um elemento essencial na contribuição com a formação dos seus alunos, principalmente, ao compartilhar com eles as experiências vivenciadas em sua área de atuação, pois, como profissionais que possuem experiência no mundo do trabalho, podem desenvolver sua ação a partir dos desafios e das exigências que surgem. Eles trazem a realidade para a sala de aula e contribuem na formação dos discentes, mas a formação continuada é imprescindível e deve fazer parte de suas experiências.

Em todas essas subseções, foram abordadas diversas questões que envolvem a sala de aula universitária, docentes, formações, visão dos estudantes sobre seus professores, qualificações, aulas de qualidade. Foi falado também sobre o bacharelado e a licenciatura, assim como desafios e dificuldades que os docentes encontram.

Na próxima subseção, será apresentado como se deu a realização do Estado do Conhecimento, todo o levantamento de dados dos materiais encontrados, quadros de categorização e o que as pesquisas dizem a respeito do problema dessa pesquisa.

2.3.1.1 Uma busca nas pesquisas brasileiras sobre o problema de pesquisa: Estado do Conhecimento

A busca e o levantamento de publicações que tratam da mesma temática em uma investigação é chamado de Estado do Conhecimento, que, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 154), caracteriza-se como:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

O Estado do Conhecimento dessa pesquisa seguiu a linha de pensamento do tema e do problema já proposto: Quais os desafios encontrados por professores bacharéis atuantes em salas de aulas de licenciaturas? Nessa perspectiva, foi realizada a busca na plataforma de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD. A primeira busca utilizando as palavras-chave *professores universitários*, *professores licenciatura* e *cursos de licenciatura* totalizou mais de 8.500 trabalhos, sendo esse número elevado demais para uma pesquisa de TCC.

Sendo assim, foi necessário mudar as palavras-chave de busca para *bacharéis na licenciatura e desafios dos professores bacharéis*, aparecendo, assim, 55 trabalhos próximos ao tema de pesquisa. Após descartados 44 trabalhos em virtude de que alguns trabalhos se repetiam e a maioria deles não se encontrava dentro do tema desse TCC, apenas 11 deles serão discutidos mais profundamente

por apresentar debate bem mais próximo ao proposto por esse TCC. Então, foram utilizados os que seguiam a linha de pesquisa conforme o tema dessa pesquisa.

Na busca por *desafio na docência de bacharéis na licenciatura*, foram encontrados os mesmos trabalhos presentes nas outras buscas. O quadro 1 mostra a relação de todas as palavras-chave pesquisadas com a quantidade de trabalhos encontrados.

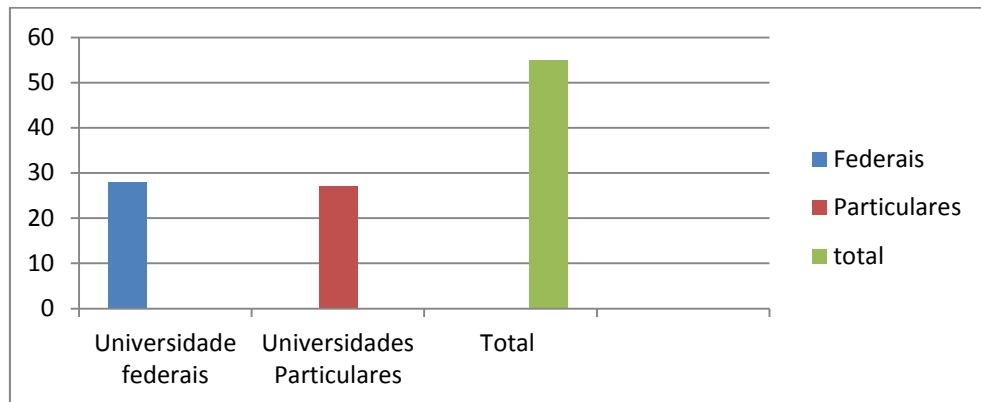
Quadro 4: Trabalhos encontrados na BDTD

Descritor	Tipo de Busca	Encontrados
Curso de licenciatura	Avançada	3.500
Professores licenciatura	Avançada	3.000
Professores universitários	Avançada	2.200
Desafios dos professores bacharéis	Avançada	30
Bacharéis na licenciatura	Avançada	25
Desafios na docência de bacharéis na licenciatura	Avançada	3
TOTAL DE PUBLICAÇÕES		8.758

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a análise das 55 teses/dissertações, ocorreu a situação de ter nove teses que eram as mesmas e/ou apresentavam apenas o título, sem o resumo e/ou em seguida aparecia a mesma tese com todos os dados. De todas as 55 teses/dissertações, 28 tese/dissertações pertencem às universidades federais e 27 de universidades ou institutos particulares. A busca foi realizada na plataforma BDTD, contendo teses e dissertações, tendo também o cuidado para que as pesquisas não fossem tão antigas, com mais de 15 anos.

Como já dito anteriormente, foram analisadas 55 teses e dissertações de universidades federais e particulares. O gráfico abaixo mostra os dados de quantidade de publicações por tipo de universidades, conforme a busca na plataforma BDTD.

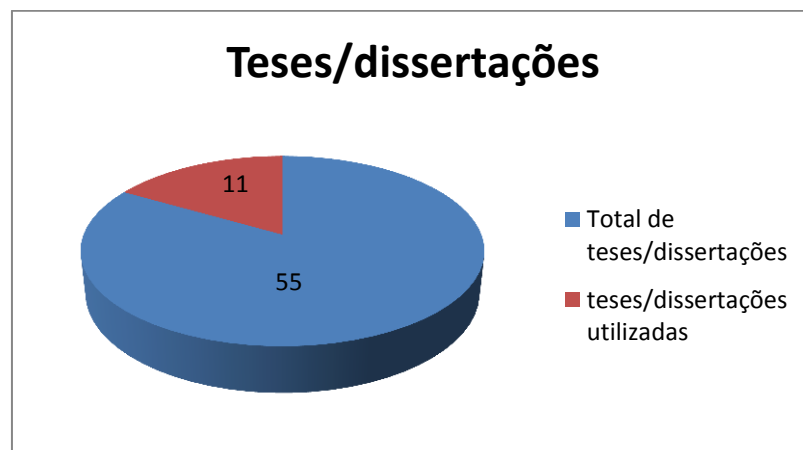
Gráfico 3: Teses/dissertações escritas em Instituições Federais e Privadas

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que esse tipo de pesquisa está relacionado a várias pessoas e que é através disso que se faz uma produção científica. A partir dessa afirmação, Morosini (2015, p. 102) salienta que:

Nesta reflexão, faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas, [...].

Os assuntos das outras teses/dissertações acabavam indo para uma área específica fora do tema dessa pesquisa ou acabavam se referindo ao tema muito amplo, se afastando também da linha de pesquisa. O gráfico a seguir mostra a proporção desses resultados or tipo de publicação.

Gráfico 4: Quantidade de trabalhos utilizados na pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

A seleção desses títulos se deu após ler o resumo de cada um deles, algumas partes do trabalho escrito e, a partir disso, foi comparado o que essas teses/dissertações tinham de relação com o problema de pesquisa. A maioria das teses encontradas apresentava a escrita sobre o bacharelado específico dos cursos, e não de uma forma geral. Esse foi um dos motivos de serem utilizadas e analisadas apenas 11 teses/dissertações.

O quadro abaixo mostra quais foram as teses/dissertações utilizadas nessa pesquisa:

Quadro 5: Teses/dissertações utilizadas na pesquisa

Ano	Autor	Instituição	Título
2008	Marcos Gonçalves da Silva	Universidade Católica de Santos	Contribuições do mestrado em educação para a formação de professores universitários bacharéis
2012	Alexandre Moreira	Universidade Estadual de Campinas.	Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina: Campos São José
2012	Ivaneide de Farias Dantas	Fundação Getúlio Vargas	Formação continuada: um estudo sobre fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização
2012	Marcos Machado	Universidade Católica de Santos	A desconstrução das práticas de ensino dos bacharéis docentes
2012	Valéria de Bettio Mattos	Universidade Federal de Santa Catarina	Trajetórias profissionais de mestres e doutores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: inserção no mundo do trabalho
2015	Marcielle Taschetto da Silva	Universidade Federal De Santa Maria	Professores formadores de professores: a gestão pedagógica da aula
2016	Diego Carlos Pereira	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade
2016	Ediorgia Reis Cunha	Universidade Federal de Minas Gerais	Práticas pedagógicas de bacharéis professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): trajetórias, conhecimentos e desafios

2018	Duré, Ravi Cajú	Universidade Federal da Paraíba	A formação inicial na concepção docente: necessidades formativas de professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
2018	Márcia Elisa Berlikowski	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	As Abordagens metodológicas e o perfil dos professores que lecionam estatística no Ensino Superior
2018	Michel Hallal Marque	Universidade Federal de Pelotas	Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis

Fonte: Elaborado pela autora.

As etapas de uma pesquisa de Estado do Conhecimento seguem os passos citados por Morosini e Fernandes (2014, p. 156):

Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema; Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); Identificação de fontes e constituição do corpus de análise.

Essa parte de análise, leitura e identificação pode ser feita em livros, teses e dissertações, eventos e congressos da área do tema da pesquisa. No caso da minha pesquisa, foi usada uma grande quantidade de teses e dissertações e também alguns trabalhos apresentados em eventos e presentes em revista, sendo esses últimos apenas para dialogar com os escritos das teses e dissertações da BDTD, que são, enfim, o repositório escolhido para a pesquisa de Estado do Conhecimento.

A pesquisa seguiu sendo feita a partir das etapas Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada. Elas foram partes essenciais também para a seleção dessas teses/dissertações que foram citadas e utilizadas nessa pesquisa.

Assim, iniciou-se a pesquisa realizando a Bibliografia Anotada. Essa Bibliografia Anotada não deve ser confundida com as demais, pois ela vai além da Referência Bibliográfica. A realização da Bibliografia Anotada inicia com a referência do artigo, revista, evento, tese ou dissertação que será utilizado na pesquisa. (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015).

O quadro 6 mostra como foi feita a Bibliografia Anotada:

Quadro 6: Bibliografia Anotada

Duré, Ravi Cajú. A formação inicial na concepção docente: necessidades formativas de professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: < https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13095 >.			
Ravi Cajú Duré	A formação inicial na concepção docente: necessidades formativas de professores egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas	Fundamentados no paradigma da Racionalidade Técnica, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas priorizam os saberes disciplinares em detrimento dos saberes profissionais, curriculares e da experiência docente, acarretando, assim, em uma formação enciclopédica, que não prepara para os vários desafios da realidade profissional. Diante disso, investigar as concepções docentes sobre seu itinerário formativo apresenta-se como um caminho para compreender as necessidades formativas dos professores, possibilitando reestruturações curriculares mais próximas das reais demandas da escola básica. Assim, o presente estudo teve como objetivo analisar o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, a partir das concepções docentes e necessidades formativas de professores de Biologia do ensino médio da cidade de João Pessoa-PB. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, através do método fenomenológico-descritivo. Investigou-se a experiência de dez professores de Biologia sobre o fenômeno da formação inicial, através de entrevistas semiestruturadas que contemplaram as concepções de identidade profissional, curso, currículo e professores. Como resultado, identificou-se 237 assertivas significativas, referentes à descrição do fenômeno da formação inicial dos professores entrevistados. Em relação à identificação profissional, os relatos indicaram que os professores despertaram para sua identificação profissional a partir da observação e aprendizado com os professores que tiveram no ensino médio. Durante a licenciatura, os momentos de fortalecimento dessa identificação profissional se deram nas experiências em projetos extracurriculares, que levaram os graduandos a refletirem e conviverem com o contexto escolar. No decorrer da licenciatura, assinalaram a existência de êxitos e críticas ao curso. Consideraram importante as aulas práticas e o aprendizado dos conteúdos específicos da Biologia (em especial os da área de Botânica), bem como a experiência nos projetos extracurriculares voltados às habilidades e competências docentes, sobretudo através do PIBID-Biologia da UFPB. Como críticas ao curso, relataram a desarticulação entre as disciplinas da licenciatura e a realidade escolar, com um profundo distanciamento entre o que aprendiam nas aulas, e o que precisariam saber para serem professores, bem como a marcante ausência de conteúdos que, mesmo presentes no currículo escolar, não foram ensinados durante a formação inicial. Outra crítica marcante, no relato das experiências com o fenômeno investigado, foi o incoerente objetivo de ensino que alguns professores universitários apresentaram durante a formação, os quais, muitas vezes, ministravam as aulas como se estivessem formando bacharéis em Biologia, e não licenciados. Tal crítica apresentou relação direta com outras duas observações dos sujeitos investigados; a dificuldade de muitos professores universitários em desenvolver aulas didaticamente eficientes, e a pequena quantidade de professores com formação acadêmica na área de educação, características que impõem obstáculos a uma formação de	

			qualidade, tanto no que se refere à formação docente, quanto na formação de pesquisadores educacionais e dificulta a realização de reestruturações curriculares condizentes com as reais necessidades formativas de um professor em formação.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa forma de Bibliografia visa facilitar a compreensão e o entendimento na hora da escrita, pois, como se apresenta de forma resumida, quem está escrevendo a pesquisa encontrará de forma rápida as partes principais do trabalho. Esse tipo de Bibliografia também foi feito com as 11 teses/dissertações utilizadas na escrita do TCC.

A seguir, há também a Bibliografia Sistematizada. Essa bibliografia se constitui “[...] na relação dos trabalhos de teses ou dissertações a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, metodologia e resultados. Esses itens podem ser substituídos por outros de acordo com o objetivo da pesquisa”. (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p.4)

Na Bibliografia Sistematizada foi realizada a construção do quadro. Esse quadro foi separado nos seguintes itens: ano de publicação, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados.

Quadro 7. Tabela Sistematizada.

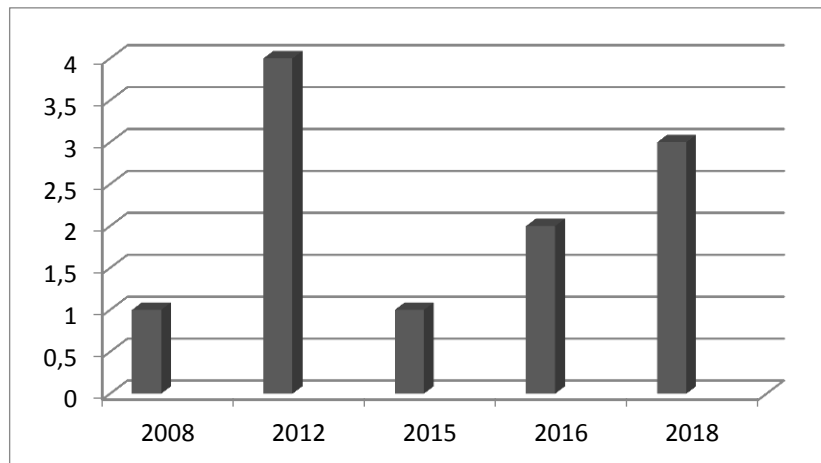
ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
Silva, Marcos Gonçalves da. Contribuições do mestrado em educação para a formação de professores universitário bacharéis. 2008. 10f f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: < http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/149 >.						
2008	SILVA, Marcos Gonçalves da	Contribuições do mestrado em educação para a formação de professores universitário bacharéis	Mestrado	Conhecer e analisar as contribuições de processos formativos realizados por professores bacharéis em Programas de Pós-Graduação em Educação, para o trabalho docente	Pesquisa de campo. A realização de entrevista estruturada, dividida em três blocos: no bloco A as perguntas versam sobre os dados pessoais, profissionais e acadêmicos com o início e término do curso de	Ao final deste estudo é possível afirmar que, para os professores desta pesquisa, a formação adquirida no Mestrado em Educação contribuiu significativamente para qualificar o

				desses profissionais	Graduação e Pós-Graduação, o bloco B trata das motivações e expectativas em relação ao Mestrado em Educação; e o bloco C investiga as repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional do entrevistado	trabalho acadêmico, confirmando a importância da pesquisa em Educação para a prática docente.
--	--	--	--	----------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

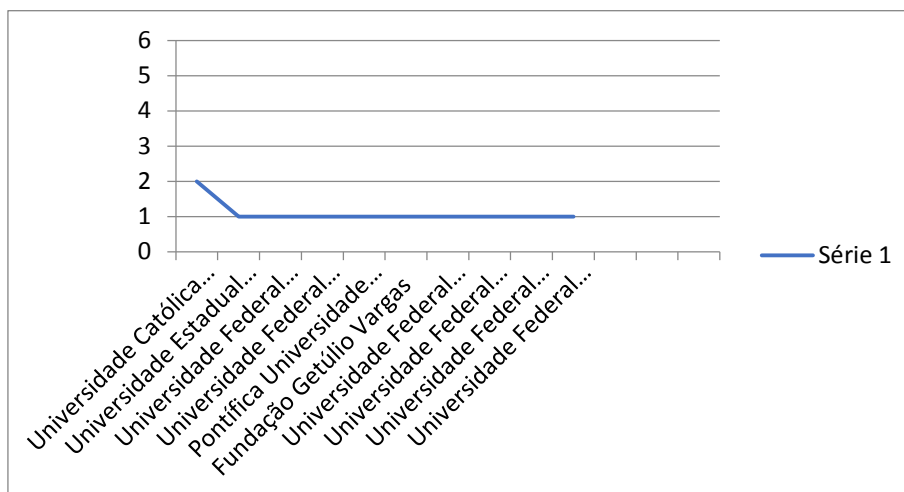
Abaixo, a partir dos dados da Bibliografia Sistematizada, segue um gráfico que mostra a distribuição das teses/dissertações por ano de publicação:

Gráfico 5: Distribuição teses/dissertações por ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora

Já vimos que o período entre os anos de publicações dos trabalhos foi de dez anos, assim como dá para ver também o aumento ou a diminuição dos estudos através dos anos. Agora, o gráfico abaixo irá mostrar universidades que aparecem nesse projeto, lembrando que grande parte dessas universidades é pública.

Gráfico 6: Distribuição teses/dissertações por universidade

Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima mostra que apenas uma universidade se faz presente em dois trabalhos. Nota-se também que essas universidades são de quase todas as regiões do país, sendo que quatro pertencem à região Sudeste, e dessas quatro, duas são das mesmas universidades, sendo três universidades da região Sul, duas universidades da região Centro-Oeste e uma universidade do Nordeste, ficando de fora apenas a região Norte do país.

Destaco também que a maioria das universidades que pesquisam essa temática são universidades públicas. Ressalto que o tipo de universidade não foi um dos itens selecionados dos resumos dos trabalhos, mas foi possível observar que a maioria das pesquisas eram de universidades públicas, lendo elas e nas próprias informações sobre elas.

Complementando o gráfico apresentado acima, o quadro abaixo irá apresentar o objetivo geral das pesquisas conforme as universidades:

Quadro 8: Distribuição teses/dissertações por objetivos

Universidade	Objetivos
Universidade Católica de Santos	<p>Conhecer e analisar as contribuições de processos formativos realizados por professores bacharéis em Programas de Pós-Graduação em Educação, para o trabalho docente desses profissionais.</p> <p>Busca-se compreender como os bacharéis docentes veem sua prática profissional em sala de aula, como desconstruem tais práticas ao longo de sua trajetória profissional, perpassada por desafios e aquisição de novos saberes.</p>

Universidade Estadual de Campinas	Se propõe a investigar o processo de formação, de atuação e da prática profissional dos bacharéis-professores (graduados, mas sem curso de Licenciatura) que atuam como docentes na modalidade dos cursos Técnico Integrado de Nível Médio e Pós-Médio no Instituto.
Fundação Getúlio Vargas	Analisar e compreender fatores motivacionais que impulsionam profissionais de educação do ensino básico a buscarem participação em cursos de especialização lato sensu na área de educação.
Universidade Federal de Santa Catarina	Analisar a trajetória profissional de dez egressos de cursos de mestrado oferecidos na Universidade Federal de Santa Catarina.
Universidade Federal De Santa Maria	Investigar quais as implicações da formação dos formadores de professores da área de Ciências Exatas e da Terra na gestão pedagógica da sala de aula.
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Investigar e compreender aspectos da trajetória formativa e do processo de constituição da identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura.
Universidade Federal de Minas Gerais	Analisar como bacharéis professores, sem formação para a docência, desenvolvem boas práticas pedagógicas no Ensino Superior e que desafios surgem durante o desenvolvimento dessas práticas.
Universidade Federal da Paraíba	Analisar o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, a partir das concepções docentes e necessidades formativas de professores de Biologia do Ensino Médio da cidade de João Pessoa-PB
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Analisar as concepções da Educação e caracterizar os professores de Estatística que atuam no Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pela autora

Então, após apresentar o quadro da Bibliografia Sistemática, da apresentação dos anos das teses/dissertações, da quantidade de trabalhos encontrados por universidade e também os temas de pesquisas por universidades, agora, serão apresentados os assuntos recorrentes encontrados nas teses/dissertações, passando, assim, à terceira etapa do Estado do Conhecimento, a Bibliografia Categorizada.

A Bibliografia Categorizada “constitui-se no reagrupamento em uma tabela da bibliografia sistematizada, segundo blocos temáticos que representam as categorias”. Elas ainda dizem que “esta perspectiva possibilitará diferentes sentidos do corpus, colaborando no processo de análise categorização, que deve ser gradativo e refinado à medida que avança, exigindo capacidade e atenção do pesquisador”. (BARDIN, 2016).

Tendo todos os materiais para a construção do Estado do Conhecimento, dá-se início à escrita do Texto Analítico. Esse texto analítico se constrói através de uma linha de resultados traçados por objetivos, pois, como o próprio nome diz, Texto Analítico faz uma análise, e essa é organizada conforme os assuntos encontrados nas buscas de teses e dissertações.

Quadro 9: Delimitação dos assuntos semelhantes encontrados nas teses/dissertações

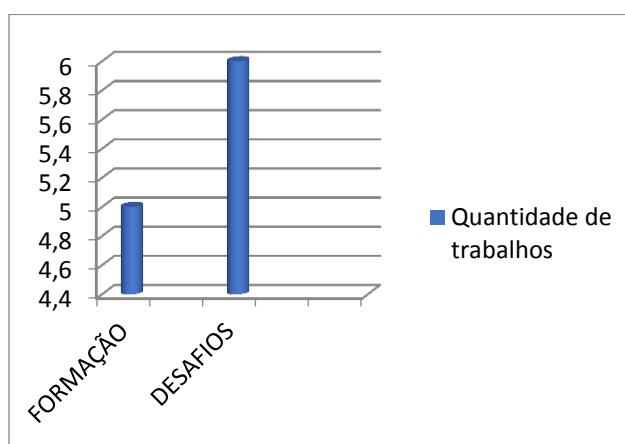
Conhecer, investigar e analisar as contribuições de processos formativos realizados por professores bacharéis em Programas de Pós-Graduação em Educação, para o trabalho docente desses profissionais em todos os níveis da Educação Básica.
Analisar e investigar as concepções da Educação, suas formações e caracterizar os professores de Estatística e Ciências Exatas que atuam no Ensino Superior.
Compreender, analisar e investigar como os bacharéis docentes veem sua prática profissional em sala de aula, como desconstruem tais práticas ao longo de sua trajetória profissional, perpassada por desafios e aquisição de novos saberes e a constituição de identidade desses professores bacharéis.
Analisar e compreender fatores motivacionais que impulsionam profissionais de educação do ensino básico a buscarem participação em cursos de especialização lato sensu na área de educação e qual a trajetória deles também em cursos de Mestrado.

Fonte: Elaborado pela autora

Essas 11 teses/dissertações podem ser separadas em dois assuntos mais relevantes ao tema dessa pesquisa, ou seja, duas categorias de análise: a) Formação de bacharéis atuantes em salas de licenciatura e b) Desafios da prática de professores bacharéis nas salas de licenciatura.

O gráfico 7 mostra a quantidade de teses/dissertações para cada categoria:

Gráfico 7: Quantidade de trabalho por categoria:



Fonte: Elaborado pela autora.

As teses/dissertações que versam sobre a Formação abrangem a Formação de Docentes (SILVA, 2008; SILVA, 2015), assim como a Formação do docente bacharel que se faz presente nas salas de aula (MOREIRA, 2015; PEREIRA, 2016) e também a Formação Continuada (DANTAS, 2012). A metodologia da maioria delas foi através de Pesquisa de Campo Qualitativa, sendo realizadas entrevistas e questionários. Apenas uma delas usou a Pesquisa Qualitativa de cunho narrativo. Os resultados foram, de forma geral, de que a Formação obtida na graduação ou, até mesmo, uma Pós-Graduação e/ou Mestrado não é suficiente para ser um bom docente formador, e isso acaba gerando dificuldades na hora da prática.

Já as teses/dissertações que abrangem os Desafios (ABÍLIO, 2018; BERLIKOWSKI, 2018; CUNHA, 2016; MACHADO, 2012; MARQUES, 2018; MATTOS, 2012; PEREIRA, 2016) foram realizadas através de Pesquisa Qualitativa, sendo realizadas entrevistas e investigações sobre o assunto. Assim, os resultados mostraram que os Desafios surgem facilmente quando não se tem uma Formação específica e que isso acaba resultando na má formação dos discentes, futuros docentes.

Pode-se perceber também que algumas já abordam os desafios e as dificuldades dos bacharéis na docência, da formação de professores, formações e qualificações continuadas, assuntos esses que já foram tratados no decorrer da escrita desse TCC e que se referem ao tema desse estudo. No entanto, a presente pesquisa irá analisar tal situação no contexto dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim/RS.

Esses 11 trabalhos seguem a linha e o tema da minha pesquisa, pois elas buscaram entender as contribuições nos processos formativos, como está a formação dos professores, investigar como os docentes bacharéis percebem a sua atuação em sala de aula e também como ocorre a formação desses profissionais. Também, um dos trabalhos fala sobre a trajetória do mestrado, uma vez que a maioria dos professores bacharéis da universidade tem o mestrado em seu currículo.

Para dar sequência à pesquisa e partindo também do Estado do Conhecimento, é necessária a apresentação da metodologia do presente estudo. No capítulo da metodologia, será possível ter uma noção de como a pesquisa se desenvolveu, seguindo cada etapa e detalhando-as.

3 METODOLOGIA

A metodologia é de fundamental importância para poder detalhar como ocorreu todo o processo de pesquisa e de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desta forma, Gerhardt e Silveira (2009, p. 13) explicam que:

A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.

Conforme Minayo (2007, p. 44 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009), a metodologia, de forma abrangente e concomitante, pode ser definida:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o 'caminho do pensamento' que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a 'criatividade do pesquisador', ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

A metodologia dessa pesquisa ocorreu na seguinte ordem. Ela foi iniciada pela Pesquisa Bibliográfica, seguida pelo Estado do Conhecimento e pela Pesquisa de Campo. Destaco novamente que a realização da Pesquisa de Campo ocorreu com professores da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim/RS, sendo estes professores de Cursos de Licenciatura e que não possuem formação em licenciatura⁵, os quais responderam questionários sobre o tema dessa pesquisa.

Todo início de um trabalho precisa de um tema e de uma problemática para que se possa dar início à pesquisa, mas, afinal, o que é pesquisa? Gil (2017, p. 17) define pesquisa como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

⁵ Alguns destes professores fizeram bacharelado na primeira graduação e licenciatura depois.

A pesquisa envolve e exige muita leitura, comparação de informação, coleta de dados, análise desses dados e a escrita sobre ele. A pesquisa não é apenas escrever palavras e frases. Segundo Tassigny e Brasil (2012, p. 159), “a pesquisa é um processo legítimo de construção do conhecimento, e a sala de aula pode e deve ser um espaço propício a essa construção”.

Pesquisar é um ato de investigar, decifrar, conhecer e compreender sobre algo. Segundo Tassigny e Brasil (2012, p. 167):

[...] o ato de pesquisar também é o caminho para se desvendar e decifrar a aparência/essência da dialética do real, na qual a arte, o trabalho, a educação, a literatura e outros infindáveis campos também se constituem como caminhos legítimos na produção de conhecimento, porque buscam a compreensão do homem, de seu tempo histórico e da própria realidade.

Durante todo o processo de realização do Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisa tem papel fundamental, pois é ela que irá apresentar a intenção do estudo, qual será a direção norteadora e mostrar os reais interesses do tema e problema. É preciso ressaltar também que não é fácil iniciar a pesquisa e, principalmente, a escrita dela, mas vale lembrar também que, conforme Santos (1999 apud TASSIGNY; BRASIL, 2012, p. 169-170), “[...] é importante lembrar que o aluno não terá que ‘inventar a roda’, e sim interpretar, analisar, confrontar com outros autores o que já foi escrito, descoberto, estudado e analisado.”

Assim, o primeiro passo será a realização da Pesquisa Bibliográfica, pesquisa essa que parte do tema da pesquisa em busca de materiais, livros, artigos, para que se possa saber o que já foi pesquisado, discutido sobre o mesmo. Segundo Martins e Theóphilo (2016, p. 52), a Pesquisa Bibliográfica:

Trata-se de estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

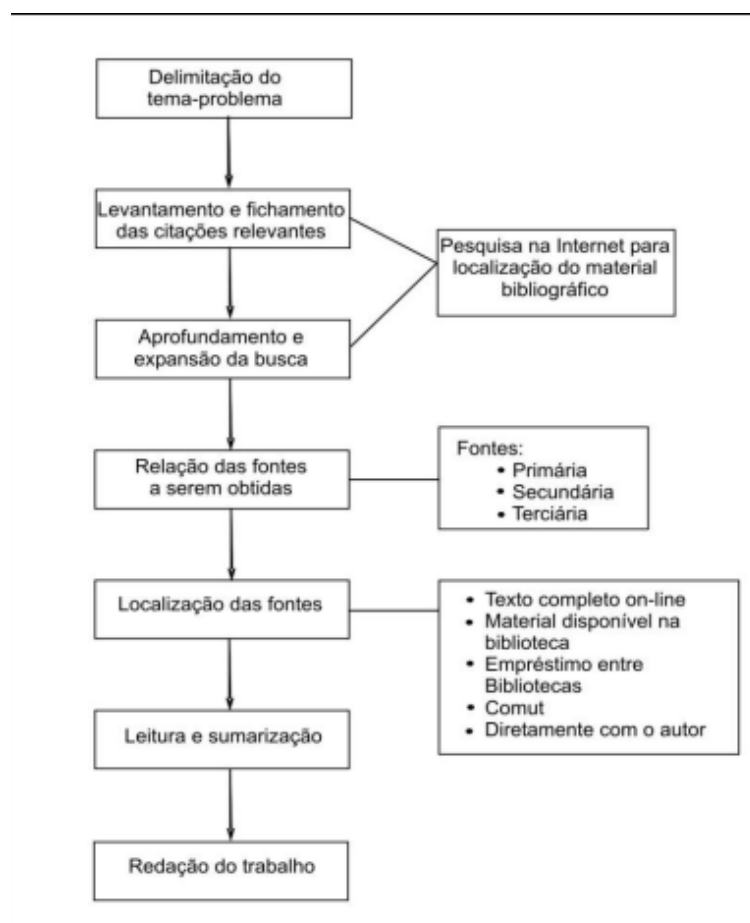
A Pesquisa Bibliográfica é entendida como uma:

[...] revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes. (PIZZANI; SILVA *et.al.*, 2012, p. 54).

Essa Pesquisa Bibliográfica segue alguns objetivos. Alguns desses objetivos são citados por Pizzani e Silva *et al.* (2012, p. 54) e se referem a identificar como proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento, facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador e também oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico.

Para que essa Pesquisa Bibliográfica apresente bons resultados, é preciso que se tenha uma organização e se siga alguns passos para ajudar nesse processo. O quadro a seguir, elaborado pelas autoras citadas acima, mostra o passo a passo para a realização dessa pesquisa:

Figura 2 - Sugestões de passo a passo para a realização da Pesquisa Bibliográfica



Fonte: Pizzani e Silva *et al.*, 2012, p.57

A minha Pesquisa Bibliográfica não seguiu rigidamente esse passo a passo, mas ela iniciou-se na delimitação do tema e problema, seguindo para a localização das fontes, as quais foram feitas apenas com materiais encontrados na internet e de forma on-line.

A Pesquisa Bibliográfica, no presente estudo, teve início com a busca de materiais voltados para o tema e problema do TCC, que é “Professores bacharéis e os desafios encontrados na docência em cursos de licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim/RS”.

Como embasamentos teóricos foram utilizados textos dos seguintes autores: Arxer (2020); Castro (1974); Davok (2013); França (2016) e Silva (2004); Freire (2013); Gil (2007); Marques (2018); Moran (2011); Morosini e Fernandes (2014); Oliveira (2017); Papi (2015); Prigol (2013); Tardif (2014); Valente (2001); Zeichner (2001) entre outros.

A segunda etapa dessa pesquisa de TCC foi a realização do Estado do Conhecimento. A construção do Estado do Conhecimento não pode ser elaborada de qualquer forma e com quaisquer palavras. Nessa perspectiva, Morosini e Nascimento (2015 apud MOROSINI, 2017, p. 3) explicam que:

A construção de um estado de conhecimento é guiada por identificação da temática, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema; leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); identificação de fontes e constituição do corpus de análise.

O Estado do Conhecimento, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “[...] favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutida na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.”

Ele também tem a finalidade de fazer “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Então, foi iniciado o Estado do Conhecimento, buscando trabalhos na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), totalizando mais de 8.000 teses e dissertações encontradas. Lendo alguns títulos e resumos, percebi que essas teses e dissertações não se encaixavam com o tema e problema

dessa pesquisa. Sendo assim, foram mudadas as palavras-chave de busca e, dessa forma, apareceram 55 teses e dissertações, sendo utilizadas no trabalho apenas 11 pesquisas. Com 11 teses/dissertações, foram lidos os títulos, resumos, objetivos e resultados para realizar o Estado do Conhecimento.

Dentro do Estado do Conhecimento, é preciso obedecer as seguintes etapas a Bibliografia Anotada e a Bibliografia Sistematizada, sendo que, depois dessas duas, é feita a Bibliografia Categorizada. Essa Bibliografia Categorizada é a parte em que se organizam os materiais encontrados.

Esses materiais encontrados foram separados em alguns quadros e gráficos, os quais analisaram os seguintes itens: *dissertações/teses por ano de publicação; quantidade de trabalhos utilizados por universidade; as pesquisas por universidade e delimitação dos assuntos encontrados nas teses e dissertações.*

Dentro da Bibliografia Sistematizada, foram elaborados alguns quadros e gráficos que mostram as teses/dissertações utilizadas na pesquisa, apresentando quais eram as universidades, quantos trabalhos de cada universidade foram utilizados, quais tinham o mesmo assunto, quais eram os títulos dos trabalhos conforme as atividades.

Tendo todas essas informações mostradas de formas variadas, fez-se a construção e elaboração do Texto Analítico, que nada mais é do que a escrita de uma linha de resultados que respondem a pergunta e objetivos dessa pesquisa. Esse Texto Analítico se constrói também a partir dos resultados dos quadros e gráficos da Bibliografia Anotada e Bibliografia Sistematizada.

Todo esse Estado do Conhecimento visa facilitar a escrita do trabalho, uma vez que traça um panorama dos trabalhos sobre o tema e problema dessa pesquisa. Tendo a Pesquisa Bibliográfica e o Estado de Conhecimento feitos, passamos à Pesquisa de Campo.

A Pesquisa de Campo é uma coleta de dados. Segundo Carnevalli e Miguel (2001, p. 1), a Pesquisa de Campo:

[...] é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

Desta forma, a Pesquisa de Campo desse TCC foi realizada com os professores da UFFS, *campus* Erechim/RS, que possuem formação em Bacharelado

e que estão presentes em salas de aula de cursos de Licenciatura. A escolha dos professores para essa Pesquisa de Campo ocorreu após a análise do Currículo Lattes de todos os professores dos cursos de Licenciatura da UFFS, *campus* Erechim/RS, sendo selecionados os professores com formação em Bacharelado, mesmo que tenham formação posterior em Licenciatura, totalizando, assim, a escolha de 16 professores para a realização da Pesquisa de Campo. Essa Pesquisa de Campo foi realizada em forma de questionário on-line, contendo cinco perguntas descritivas e objetivas, conforme mostra o Apêndice I. A ideia inicial era a entrega desses questionários de forma presencial, mas, com o surgimento da pandemia e com as aulas de modo remoto, assíncronas e síncronas, o questionário foi enviado através do Google Formulário. Os professores tiveram um prazo para responder de dez dias, e essas perguntas buscaram investigar a formação, docência, desafios e dificuldades que eles encontram em sala de aula. Saliento que, para responderem e participarem da Pesquisa de Campo, os professores assinaram o Termo de Consentimento. Esse Termo detalha sobre a pesquisa, assim como informa que a participação dos professores na pesquisa não é obrigatória e, também, que serão mantidos o sigilo e privacidade a respeito deles e de suas respostas.

A Pesquisa de Campo utilizada nessa pesquisa é de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986, p. 11), “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.”. Acrescenta Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”.

Ainda conforme Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.”. Para a realização da pesquisa qualitativa, ela precisa acontecer em três momentos: a definição do problema e o local onde a mesma será feita; a realização da coleta de dados; a análise dos dados coletados e interpretação deles (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Finalizando todo esse processo, foi o momento de fazer o levantamento e a Análise de Dados da Pesquisa de Campo. Conforme Lüdke e André (1986, p. 45),

“analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo material obtido durante a pesquisa.”. Desta forma, realizar essa análise necessita ser feita em dois momentos:

[...] num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

A ideia é que, diante das respostas dos questionários, seja elaborado um quadro categorial, quadro esse que, segundo Bardin (2016, p. 48), “[...] já deu provas e permite percorrer ao nível manifesto todas as entrevistas”, separando-as, assim, em categorias conforme as respostas obtidas, facilitando na hora da escrita e análise sobre elas.

Afirmam ainda Lüdke e André (1986, p. 49) que:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Para a escrita dessa Análise de Dados, ocorrerá a codificação, que, segundo O. R. Holsti (1969 apud BARDIN, 2016, p. 67), “[...] é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.”.

Essa codificação pode ser dividida em três partes de análise: o recorte, que é a escolha das unidades; a enumeração, que é a parte da escolha das regras e contagens e, por fim, a classificação e agregação das categorias. Nessa pesquisa, a codificação foi feita da seguinte maneira: o recorte foi a escolha do conteúdo considerado como base para a escrita, já a parte da enumeração foi o momento de relatar os resultados obtidos nos questionários, referindo-se a eles como *a, b, c, d*, ou também *1, 2, 3, 4*, pois, assim, foram mantidos o sigilo e a ética em relação aos docentes que participaram da pesquisa. Desta forma, tendo todo esse material, houve o momento de relatar os resultados da pesquisa, responder o problema e, além disso, fundamentar teoricamente com todo o material encontrado no Estado do Conhecimento e na Pesquisa Bibliográfica. Vale destacar que esse é um processo que necessitou de muito cuidado, atenção.

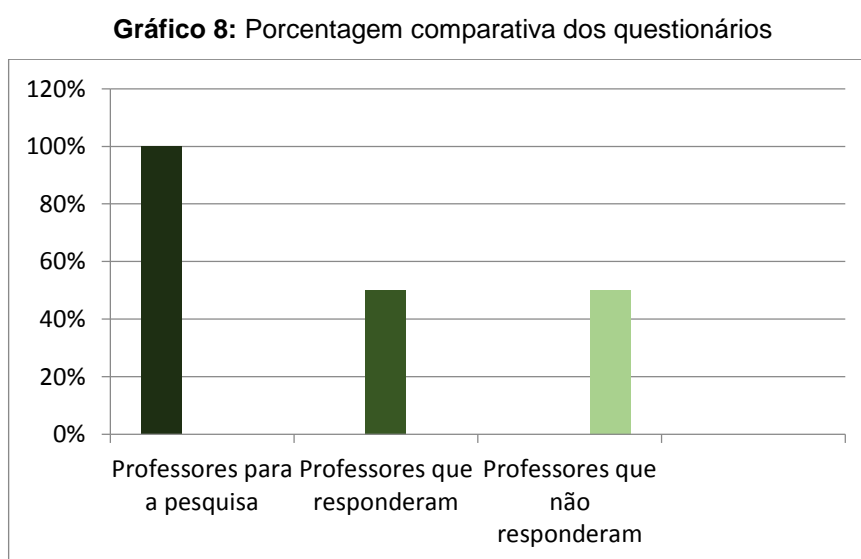
Também foi necessário, ao escrever, principalmente a análise de dados, ter o cuidado de não citar nomes e faltar com a ética profissional e moral dos docentes participantes do estudo.

4 ANÁLISE DE DADOS

A proposta desse capítulo é apresentar o resultado da Pesquisa de Campo realizada com os docentes formados em bacharelado da UFFS, *campus* Erechim/RS. Por estarmos ainda com a pandemia da covid-19, os questionários foram respondidos de forma on-line.

Antes de iniciar a análise, gostaria de destacar que foi enviado o questionário para 16 docentes da universidade que se encaixavam nos quesitos para responderem o mesmo, sendo que, destes, apenas sete docentes enviaram suas respostas.

O gráfico abaixo mostra a porcentagem de respostas recebidas:

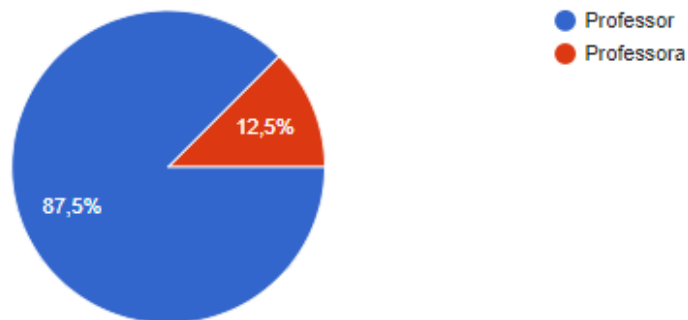


Fonte: Elaborado pela autora.

Olhando e analisando essas porcentagens, nota-se que menos da metade dos professores previstos para a Pesquisa de Campo respondeu a mesma. Não posso negar que isso me deixou frustrada, pois esperava mais participação da pesquisa. Desta forma, em conversa com a minha orientadora, foi decidido encaminhar novamente a pesquisa para que os professores que não responderam tivessem a oportunidade de responder. Porém, como não esperado novamente, um professor respondeu a pesquisa nesse período, totalizando, assim, a participação de oito professores na Pesquisa de Campo.

Sendo assim, a primeira pergunta do questionário se referia ao gênero dos docentes. Como respostas, obtive que sete são professores e uma é professora. A imagem a seguir mostra no gráfico das respostas a porcentagem referente a essa primeira questão.

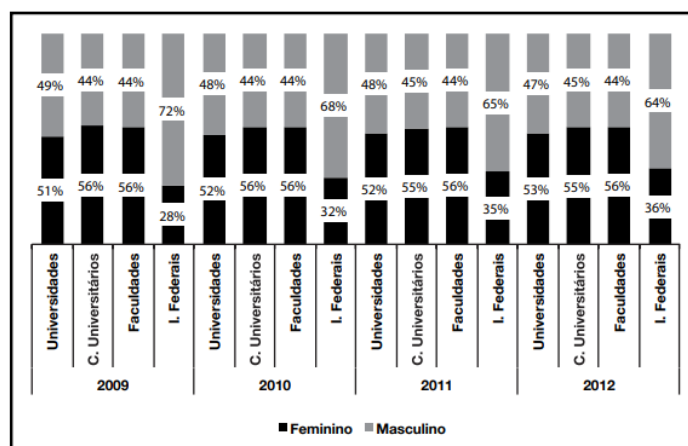
Gráfico 9 :Porcentagem de participantes professores/(as) na Pesquisa de Campo



Fonte: Google Forms

Observando o gráfico acima e os participantes da Pesquisa de Campo, percebe-se a presença de mais homens bacharéis do que mulheres. A pesquisa do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil-GEA, do ano de 2014, mostra exatamente essa questão de gênero na Educação Superior. O gráfico abaixo mostra as matrículas no bacharelado das instituições de Educação Superior no país, comparando a quantidade de matrículas dos anos de 2009 até 2012.

Figura 3 - Matrículas em cursos de bacharelado nas instituições do país



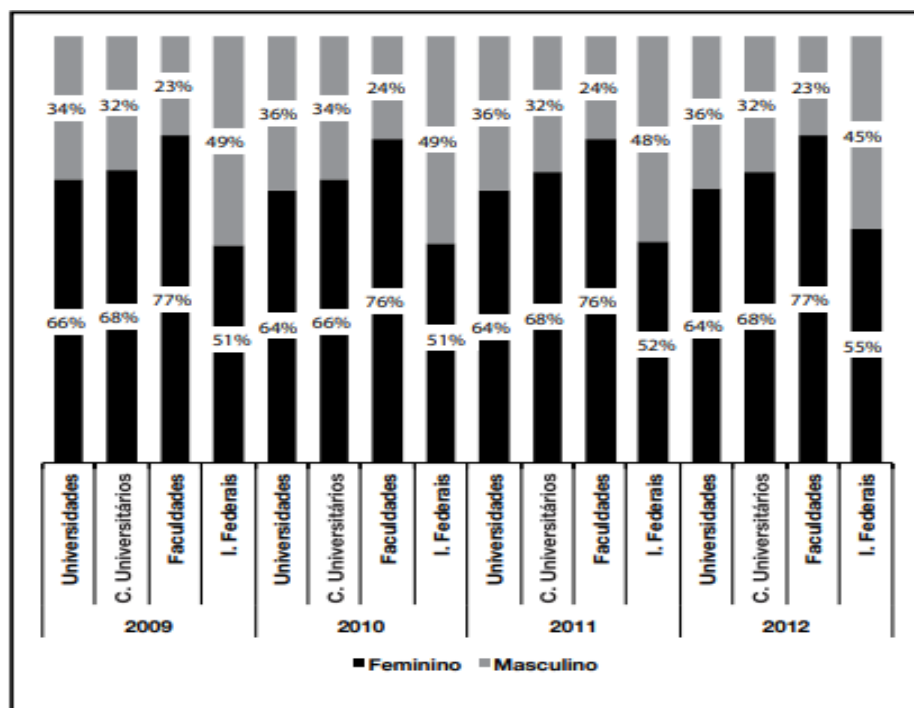
Fonte: Inep/Censo da Educação Superior.

Conforme citam os organizadores da GEA (2014, p. 16):

Se o bacharelado conta com uma média de 55% de mulheres nas universidades, centros universitários e faculdades, a maioria masculina é acentuada apenas nos IFs. Na articulação licenciatura x IES, é possível verificar uma grande assimetria, já que o predomínio feminino é ainda mais evidente.

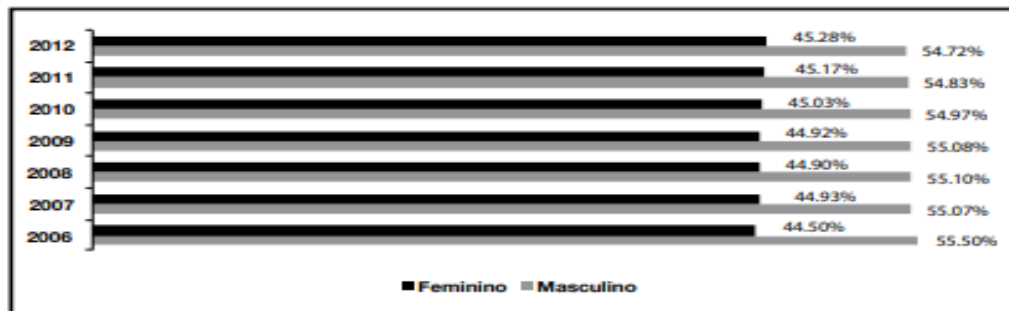
Complementando a citação e comparando com os gráficos da imagem 2 e 3 a seguir, a figura 4 demonstra as matrículas em cursos de licenciaturas no Brasil, também entre os anos de 2009 e 2012.

Figura 4 - Matrículas em cursos de licenciatura no Brasil



Fonte: Inep/Censo da Educação Superior.

Observando as imagens, respostas e gráficos, percebe-se o maior interesse feminino por cursos de licenciatura, e uma terceira imagem mostra que os docentes presentes nas instituições brasileiras, em sua maioria, são homens. A imagem abaixo complementa essa informação:

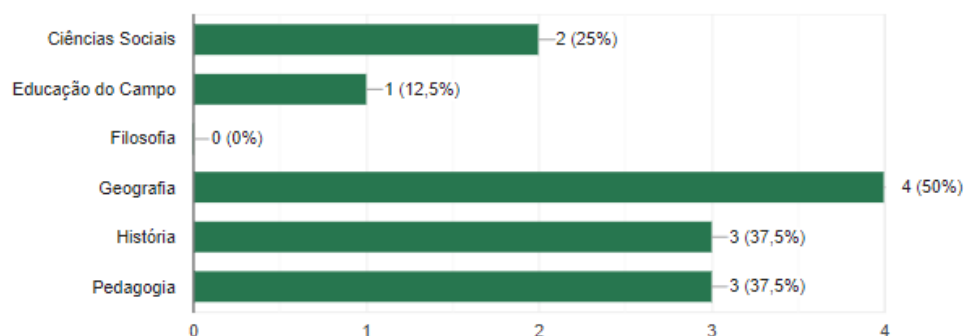
Figura 5: Comparativo entre gêneros dos docentes

Fonte: Inep/Censo da Educação Superior.

Sobre isso, os organizadores do GEA (2014, p. 21) apontam que:

Ao contrário da hegemonia feminina em praticamente todos os números relativos ao acesso ao ensino superior e à sua conclusão, o número de docentes do sexo masculino ainda é, em média, 10 pontos percentuais mais elevado do que o feminino. Em 2012, a composição ficou em 54,72% de homens e 45,28% de mulheres, e esta é uma média que se manteve mais ou menos inalterada no período avaliado (2006-2012).

No curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS, percebe-se a presença feminina no corpo docente do curso, porém, nos outros cursos de licenciatura, o docente se faz muito mais presente. Seguindo essa linha de análise, a segunda pergunta do questionário era: *Em quais cursos de licenciatura você é professor?* Os professores tinham a opção de selecionar mais de um curso como resposta, e as respostas foram as seguintes conforme mostra o gráfico.

Gráfico 10: Cursos em que os docentes atuam

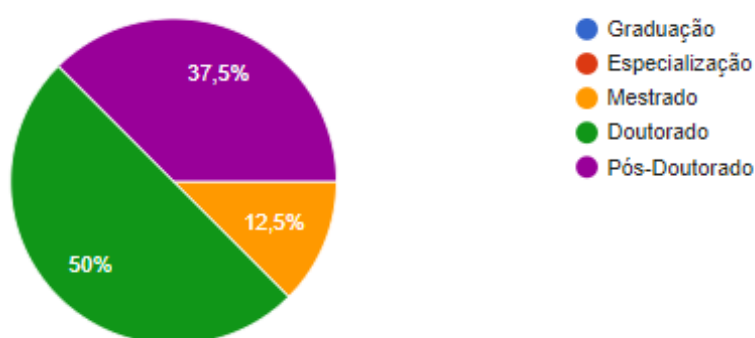
Fonte: Google Forms

Então, o gráfico acima mostra que mais da metade dos professores que responderam são docentes no curso de Geografia, assim como dos oito professores participantes da pesquisa, dois deles também são docentes nos cursos de Ciências

Sociais, três atuam também nos cursos de História e Pedagogia. Já no curso de Educação do Campo apenas um dos participantes da Pesquisa de Campo é docente e no curso de Filosofia, nenhum dos participantes atua como docente.

Uma das perguntas do questionário era sobre o grau de formação deles. As respostas foram que um docente tem Mestrado, quatro docentes têm Doutorado e outros três possuem Pós-Doutorado, conforme mostra a imagem do gráfico abaixo:

Gráfico 11: Formação dos docentes



Fonte: Google Forms.

Conforme as respostas mostradas no gráfico acima, o Doutorado é a formação da metade dos professores participantes da Pesquisa de Campo e, muitas vezes, isso é considerado no senso comum como o motivo de uma aula ser de “qualidade” e de definir se o professor é “bom ou não”.

A prática docente se faz presente em todas as fases da Educação Básica e também da Educação Superior. O professor é, muitas vezes, a inspiração para muitos de seus alunos, mas, conforme afirma Masetto (2012 apud CUNHA, 2016, p. 10), “na educação superior em nosso país, tradicionalmente, o professor é, na docência universitária, o agente principal do ensino-aprendizagem desenvolvendo uma metodologia centrada na transmissão de conhecimentos”.

Em nossa sociedade, há um tabu de que professor bom é aquele que ‘domina conteúdo’, que ‘dê conta de vencer os conteúdos’, ‘professores tradicionais têm mais experiência’, mas sabemos que não é:

[...] somente a experiência e o assim chamado “domínio de conteúdo” são insuficientes para o exercício da prática docente crítica e reflexiva, principalmente tratando-se do bacharel professor, ao qual, em sua formação inicial, não foram oferecidos subsídios para o exercício da docência.

Nos cursos de formação de professores, espera-se aprender tudo, para se chegar em uma sala de aula e ensinar tudo o que aprendeu durante a formação, mas (in)felizmente o processo não acontece assim. Tardif (2000 apud CUNHA, 2016, p. 12) aponta que:

Os estudos contemporâneos sobre formação de professores, mais especificamente aqueles que discutem a 'epistemologia da prática profissional', defendem que os docentes possuem saberes que são mobilizados e construídos nas suas situações de trabalho, sendo temporais, diversos, múltiplos, personalizados e únicos. A epistemologia da prática profissional tem por finalidade compreender e revelar os saberes docentes que estão imbricados no contexto da prática, no fazer das suas tarefas diárias.

Desta forma, o questionário perguntava aos docentes sobre os desafios que eles encontram ao lecionar em cursos de licenciatura em relação aos aspectos pedagógicos e se eles achavam que encontrariam esses mesmos desafios caso tivesse cursado licenciatura. Como eram perguntas descritivas, as respostas foram bem variadas, sem nenhuma resposta com o mesmo desafio ou dificuldade, e isso fez com que não fosse possível montar categorias. A Figura 6 mostra algumas palavras que apareceram nas respostas do questionário:

Figura 6 - Nuvem de palavras presentes nas respostas aos questionários



Fonte: Elaborado pela autora.

As palavras da nuvem e que estavam nas respostas da Pesquisa de Campo mostram os desafios vivenciados por esses docentes. Pode-se notar que algumas dessas palavras se fazem presentes na realidade de docentes em outras salas de

aula e também são sentidas e vistas pelos futuros docentes durante a formação dos mesmos.

Segundo Behrens (1996 apud CUNHA, 2016, p. 24):

[...] a iniciação profissional do professor universitário é marcada por aventuras, encontros, desencontros, angústias e sucessos. O bacharel professor, no início da sua carreira, não amparado por uma formação inicial para a docência, acaba não encontrando respostas para seus anseios e indagações.

Todo início de uma carreira profissional é cheio de dúvidas e anseios e, para o professor, isso não é diferente. Conforme destaca Behrens (1996 apud CUNHA, 2016, p. 24):

O docente, no início da sua trajetória profissional, depara-se com diversos desafios a serem trilhados no exercício da docência: o que fazer com todo referencial teórico adquirido no curso de graduação? Como utilizar metodologias que não se adaptam com a realidade dos alunos? O preparo para ser professor universitário está coadunando com as necessidades emergentes do sistema educacional?

A fala de Behren (1996) vem ao encontro das respostas dos professores que participaram da Pesquisa de Campo quando perguntados sobre “Quais são os desafios que você encontra ao lecionar em cursos de licenciatura em relação aos aspectos pedagógicos? Justifique sua resposta”. Algumas das respostas foram:

contato constante com a realidade da EB (P.1).

Grande importância dada aos aspectos pedagógicos (P.3).

A distância que as Universidades e os cursos de licenciaturas em grande parte ainda mantém da discussão da educação como um processo que segue além dos bancos escolares universitários e da formação dos professores e que, em sua grande maioria, resulta em acadêmicos graduados em licenciaturas atuando na Educação Básica (P.5).

Desta forma, faz-se necessário:

[...] Pensar e fazer um levantamento sobre as necessidades formativas dos docentes universitários pode servir de fundamentação para a criação ou a avaliação de políticas públicas e programas mais consistentes para a formação pedagógica do docente universitário. É necessário que as ações de formação pedagógica se façam presentes no interior das instituições de ensino superior e nas políticas para esse nível de ensino. (ALMEIDA, 2012 apud CUNHA, 2016, p. 31).

Em tempo, é importante destacar que:

A ausência da formação pedagógica, por parte dos docentes que atuam nas IES, decorre do fato que a LDBEN, em seu artigo 62 aponta que 'a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena', exigência flexibilizada no que se refere ao *magistério superior*. Em seu artigo 66, a Lei dispõe que 'a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996 apud MACHADO, 2012, p. 34).

Sendo assim, alguns dos docentes que participaram da pesquisa responderam que:

além de bacharelado, eu também fiz licenciatura (P.2).

Eu sou formada em bacharelado e licenciatura. (P.8).

Quanto às questões pedagógicas, confesso que atualmente não me ocorrem "desafios". (P.2).

Poderia talvez remeter neste momento ao uso de algumas novas tecnologias, mas, mesmo estas, após algum tempo, acabam por ser dominadas: “dessa forma, me sinto com boa formação para dar conta dos ‘aspectos pedagógicos’.”. (P. 8).

Marques (2018, p. 27) destaca que “a identidade profissional docente passa a ser constituída pelo significado social que ela representa, da análise permanente dos aspectos sociais da profissão e de sua história, costumes e hábitos.”. O autor referido reforça também que “a construção da identidade profissional do professor é mobilizada e organizada na prática pedagógica das salas de aula, por meio dos saberes, envolvendo as dimensões epistemológicas e política.” (MARQUES, 2018, p. 28).

Juntando as respostas anteriores com a fala de Marques (2018), pode-se notar que os professores que possuem a licenciatura também sentem-se com uma boa formação para a atuação em salas de aula de cursos de licenciatura, assim justificando não sentirem dificuldades e/ou desafios.

Sendo assim, “[...] o papel do docente e a sua atuação precisam de uma formação pedagógica que lhe permita, através de suas práticas, valorizar os conhecimentos, capacidades, atitudes, e intenções adequadas ao exercício da profissão de um professor reflexivo.” (MARQUES, 2018, p. 33).

Ao serem questionados sobre se achavam que encontrariam esses desafios caso tivessem cursado licenciatura, quase todas as respostas foram sim. Isso vem ao encontro do que Isaías (2006 apud MARQUES, 2018, p. 35-36) discute:

[...] tanto em professores quanto nas IES, é praticamente ausente a compreensão sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência que vá além daqueles conhecimentos específicos adquiridos pelos docentes em seus anos de formação inicial ou nos períodos em que passaram por cursos de mestrado e doutorado.

Porém, as seguintes respostas mostram que alguns dos docentes participantes da pesquisa veem a importância da formação em licenciatura. Segundo esses docentes:

A licenciatura certamente forneceu-me arcabouço conceitual, visão didática e pedagógica que me permite olhar para meus estudantes acadêmicos e, além de me utilizar daquilo que a licenciatura me proporcionou em termos didáticos, vê-los em suas formações como futuros professores e que, em teoria e prática, deverão enfrentar todos os desafios que a licenciatura oferece.(P.5).

A licenciatura é o curso de formação específico à docência, com ênfase na educação básica. A docência universitária tem como pré-requisito o mestrado, que não é um curso típico de formação docente. Acredito que a licenciatura é bem importante para a pedagogia universitária, assim como a experiência docente na escola.(P.8).

Desta forma, isso reverbera juntamente à fala de Morosini (2000 apud PEREIRA, 2016, p. 22), enfatizando que:

Encontramos exercendo a docência universitária professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou stricto sensu. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência.

As respostas nos fazem (re)pensar que o ser professor já é uma tarefa difícil, tanto para Educação Básica, Educação Superior e, principalmente, para o professor formador de professores. As cobranças, inseguranças, aflições e o medo de não ter uma formação suficiente se fazem presentes. Pereira (2016, p. 23) afirma que:

Um grande desafio para o professor do ensino superior está relacionado à ausência de formação prévia e específica para atuar como docente, sobretudo formação pedagógica e didática. Na busca de qualificação e aperfeiçoamento da profissão docente, estes professores ingressam em cursos de pós-graduação stricto sensu que por sua vez, tem como foco a formação para a pesquisa.

Sendo assim, cabe aos professores organizarem ou planejarem suas aulas colocando-se no lugar dos futuros docentes, para que eles não sofram com esses desafios e dificuldades também. Por fim, outro grande desafio citado por Pereira (2016, p. 23) “[...] é o fato de que, se um mesmo docente leciona mais de uma disciplina em cursos de graduação diferentes, ele deve conduzir as disciplinas de acordo com a demanda e expectativa de cada curso.

A partir das respostas, pode-se concluir que os docentes enfrentam desafios nas salas de aulas de cursos de licenciaturas, mas que acabam buscando soluções ou até mesmo dominando esses desafios, fazendo com que esses não sejam mais uma dificuldade. Ainda, os mesmos acreditam que teriam esses mesmos desafios se a formação fosse só licenciatura. Desta forma, acredito que esses desafios e dificuldades se fazem presentes e são decorrentes não exclusivamente das salas de aula de cursos de licenciatura, mas sim de todas, ou quase todas as salas de graduação da universidade, sendo um desafio e/ou dificuldade geral, e não apenas da licenciatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse TCC tinha como objetivo analisar os desafios na docência na perspectiva de professores bacharéis atuantes em cursos de licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim/RS. Apesar de estarmos vivenciando um momento diferente na Educação, foi possível conseguir realizar tal estudo.

Com a realização desse trabalho, foi possível identificar que desafios e dificuldades se fazem presentes nas salas de aula dos cursos de licenciatura sim, e que, apesar de possuírem uma licenciatura ou um mestrado após o bacharelado, os desafios e dificuldades continuam, tanto para professores bacharéis quanto para professores licenciados.

A metodologia desse trabalho seguiu quatro etapas, incluindo a Pesquisa de Campo e a Análise de Dados, sendo que estas tiveram que ser feitas de um modo não esperado devido à pandemia. Antes de chegar à parte prática da pesquisa, foi realizada a Pesquisa Bibliográfica e o Estado de Conhecimento, que permitiram a delimitação para o embasamento teórico e a realização da Análise de Dados. A insegurança em não encontrar materiais na Pesquisa Bibliográfica sobre o assunto foi amenizada por um Estado do Conhecimento objetivo e com teses/dissertações centradas no tema desse trabalho. Os resultados apontam que os desafios e dificuldades são desenvolver aulas didaticamente; ter o compromisso em assumir disciplinas que não estão relacionadas diretamente com a sua formação face às demandas institucionais bem como a relação professor-aluno, que envolve problemas associados à falta de motivação do aluno e às diferenças individuais de ordem pessoal, cognitiva e sociorrelacional no trabalho e afins.

A Pesquisa de Campo, apesar de não poder ser realizada como o esperado, trouxe respostas para a pergunta do TCC. Não posso negar que esperava uma maior participação dos docentes na pesquisa e respostas diferentes das que obtive, mas acredito que puderam proporcionar uma reflexão acerca do assunto deste TCC.

A dificuldade de ter o contato constante com a Educação Básica, os aspectos pedagógicos e o distanciamento entre as universidades foram algumas das dificuldades/desafios que apareceram nas respostas. Eu, como acadêmica do curso

de Licenciatura em Pedagogia e professora dos Anos Iniciais, percebo que o que eles responderam é possível ver nas salas de aula do curso.

Outras respostas que se fizeram presentes versaram sobre alguns docentes terem a formação em bacharelado e também em licenciatura e que por isso acabam não tendo desafios/dificuldades na atuação docente. Acredito que nesses casos uma licenciatura complementar com componentes curriculares voltados à didática e que por isso os docentes acabam não tendo desafios/dificuldades na prática docente.

Sendo assim, pode-se considerar que sim, os professores bacharéis encontram e vivenciam desafios e dificuldades na docência, mesmo que às vezes acabe parecendo algo simples e que logo será resolvido e/ou dominado. Por outro lado, destacamos que ser licenciado não significa saber tudo e ter uma preparação sem dificuldades na hora da atuação em salas de aula.

A ideia é de seguir com a pesquisa numa Pós-Graduação e especialmente no Mestrado, mantendo tema e problema, expandindo o campo de busca e pesquisa, podendo incluir outras instituições e docentes dos municípios ao redor de Erechim/RS, na esperança de poder ser realizada a Pesquisa de Campo de forma presencial e, talvez, assim, conseguindo um maior número de participantes e de respostas. Pode-se, ainda, futuramente, pensar num estudo que tenha como objetivo propor soluções e sugestões para que esses desafios e dificuldades possam ser resolvidos.

REFERÊNCIAS

ARXER, Eliana Alves. **EAD e a formação de professores**: um estudo de caso por meio da netnografia em um curso de pedagogia para licenciados. 2020. 241 f. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191496>. Acesso em: 20 maio. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Almedina Brasil, 2016.

BARRETO, Luciane Pereira. **Formação docente**: a percepção de professores. 2007. 139 f. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/949>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providências. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

BERLIKOWSKI, Márcia Elisa. **As abordagens metodológicas e o perfil dos professores que lecionam estatística no Ensino Superior**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8203>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BITTENCOUR, Zoraia Aguiar *et al.* Engagement estudantil como fator mobilizador da aprendizagem e da permanência no sistema educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 20, 2020, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.xxendiperio2020.com.br/anais-virtual#anais>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BARETO, Andreia. **A mulher no ensino superior distribuição e representatividade**. Rio de Janeiro, 2012. Flacso, GEA; UERJ, 2012.

CARNEVALLI, José Antonio; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. **Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do qfd no Brasil**. 2001. Universidade Metodista de Piracicaba, Santa Bárbara d'Oeste, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2007000300011. Acesso em: 01 dez. 2020.

CASTRO, Amélia Domingues de. **A licenciatura no Brasil**. Revista de História. São Paulo, p. 627-652, dez. 1974. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CUNHA, Ediorgia Reis. **Práticas pedagógicas de bacharéis professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): trajetórias, conhecimentos e desafios**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACFFG7>. Acesso em: 02 abr. 2020.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513. set. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; MOROSINI, Marília Costa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul - dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 15 set. 2020.

Gatti, Bernardete Angelina **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999. _____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HUMEREZ, Dorisdaia Carvalho.; JANKEVICIU, José Vítor. **Evolução histórica do Ensino Superior no Brasil**. 2015. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/Evolucao_historica.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 6. reimp. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

LUZ, Luiz Carlos Sacramento da; SANTO, Eniel do Espírito. **Didática no Ensino Superior: perspectivas e desafios**. Saberes Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, Natal, v. 1, n.8, p. 58-72, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/2201>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MACHADO, Marcos. **A desconstrução das práticas de ensino dos bacharéis docentes**. 2012, 117f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/209?mode=full>. Acesso em: 04 abr. 2020.

MARQUE, Michel Hallal. **Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis**. 2018, 74f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4380>. Acesso em: 03 abr. 2020.

MARTINS, Gilberto de Andrade.; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MATTOS, Valéria de Bettio. **Trajetórias profissionais de mestres e doutores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: inserção no mundo do trabalho**. 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99430>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MORAN, José. Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação à distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MOROSINI, Marília Costa.; NASCIMENTO, Lorena Machado. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pósgraduação do Brasil. **VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre, UFRGS, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982017000100109&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2020.

OLIVEIRA, Viviane Souza de; SILVA, Rosália Fátima e. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e Ensino Superior. **Holos**, 2012, Ano 28, v. 2, 13f. Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913/542>. Acesso em: 01 dez. 2020.

PEREIRA, Leticia Rodrigues. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração**. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Univas, Pouso Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/26.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PIZZANI, Luciana et.al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, s, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/189>. Acesso em: 01 dez. 2020.

PRIGOL, Edna Liz. Pesquisa estado do conhecimento: uma visão para a prática pedagógica e a formação de professores. In. **Anais CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. XI. Curitiba, 2013, p. 11518- 11531. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6937_4762.pdf. Acesso em: 05 set. 2020.

RADOMSKI, Lidianne Laizi. Formação inicial do professor alfabetizador: contribuições da UFFS/Erechim. 2017. 81f. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1801>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2, julho-diciembre, 2005, p. 11-26 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 03 set. 2020.

SILVA, Marcos Gonçalves da. **Contribuições do mestrado em educação para a formação de professores universitário bacharéis**. 2008. 10f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT_88939ea122cf37049f8ceb6a4826f0ea. Acesso em: 02 abr. 2020.

SILVA, Marciele Taschetto da. **Professores formadores de professores: a gestão pedagógica da aula**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7199>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SOARES, Ademilson de Sousa. Licenciatura versus bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. **Póiesis Pedagógica**, Minas Gerais, v. 9, n. 1, p. 109-123, Não é um mês valido! 2011. Semestral. Disponível em: [file:///C:/Users/Carina/Downloads/15673-Texto%20do%20artigo-63285-1-10-20110917%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Carina/Downloads/15673-Texto%20do%20artigo-63285-1-10-20110917%20(1).pdf). Acesso em: 09 abr. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TASSIGNY, Mônica Mota; BRASIL, Marcus Vinicius de Oliveira. **Pesquisa na graduação de administração: mediação necessária ao processo ensino-aprendizagem**. 2011. 5 v. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n2p158>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. **Boletim do Salto para o Futuro**. Série tecnologia e Currículo, TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2001.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante, Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa Professores bacharéis atuantes em cursos de licenciaturas: desafios na docência, desenvolvida por Carina Taderka da Silva, discente de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* de Erechim/RS, sob orientação do Profa. Dr^a Zoraia Aguiar Bittencourt. O objetivo central do estudo é analisar os desafios na docência na perspectiva de professores bacharéis atuantes em cursos de licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim/RS. O convite a sua participação se deve a você ser docente na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim/RS e possuir também formação no grau de bacharel. Desta forma, a sua resposta ao meu questionário possibilitará o diálogo com a minha pesquisa de TCC e também colaborará com a resposta ao problema dessa pesquisa que é: Quais os desafios encontrados na docência na perspectiva de professores bacharéis atuantes em cursos de licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim/RS? Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A sua participação consistirá em responder um questionário disponível no Google Formulários, com cinco perguntas contendo respostas objetivas e descritivas sobre a sua formação e sobre desafios e dificuldades encontrados na docência. O tempo de duração do questionário é de aproximadamente vinte minutos. Os questionários serão armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos mesmos a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante do questionário poderá suscitar diferentes emoções e até constrangimentos, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação de forma a relatar quais as dificuldades e desafios encontrados na docência, principalmente nas salas de aula de cursos de licenciatura. Participar desta pesquisa por meio do questionário oferece um momento de reflexão profissional sobre a própria prática pedagógica e, conseqüentemente, pode trazer benefícios imediatos à sala de aula universitária, tais como remodelação de planejamentos, olhar atento às particularidades dos estudantes, entre outros. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será

entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação! Contato profissional com o (a) pesquisador (a) responsável: Tel: (54) 99219-1866 E-mail: carinataderka2010@hotmail.com. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.brEndereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

<p>1. Você é: *</p> <p><input type="radio"/> Professor</p> <p><input type="radio"/> Professora</p>
<p>Em quais cursos de licenciatura você é professor: *</p> <p><input type="checkbox"/> Ciências Sociais</p> <p><input type="checkbox"/> Educação do Campo</p> <p><input type="checkbox"/> Filosofia</p> <p><input type="checkbox"/> Geografia</p> <p><input type="checkbox"/> História</p> <p><input type="checkbox"/> Pedagogia</p>
<p>Qual é a sua formação? *</p> <p><input type="radio"/> Graduação</p> <p><input type="radio"/> Especialização</p> <p><input type="radio"/> Mestrado</p> <p><input type="radio"/> Doutorado</p> <p><input type="radio"/> Pós-Doutorado</p>
<p>Quais são os desafios que você encontra ao lecionar em cursos de licenciatura em relação aos aspectos pedagógicos? Justifique sua resposta *</p> <p>Texto de resposta longa</p> <p>.....</p>

Você acha que encontraria esses mesmos desafios caso tivesse cursado licenciatura? Justifique * a sua resposta.

Texto de resposta longa
