

PERFIL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE GOIÁS, QUIRINÓPOLIS

TEACHER'S PROFILE OF BIOLOGICAL SCIENCES FROM STATE UNIVERSITY OF
GOIÁS, QUIRINÓPOLIS

Cibele Pimenta Tiradentes
Herla Ferreira de Aquino
Sarah Brena Aparecida Rosa

Resumo: Este artigo proporciona compreender a metodologia do ensino superior, de acordo com a individualidade do docente e a aprendizagem teórica e real, imposta pela experiência cotidiana do professor. O objetivo foi verificar o modelo da prática do docente superior e dar ênfase em suas atividades profissionais internas na Unidade Universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Partindo de uma extensa pesquisa bibliográfica, optou-se pela pesquisa qualitativa e entrevistas. A investigação buscou elucidar como se processa a construção do *status* professor. A formação deste professor reflete sobre qualidade do ensino e favorece com que a Universidade avance na busca de sua autonomia.

Palavras – chave: profissão, ensino, pesquisa.

Abstract: This article provides to understand the higher education methodology, according to the individuality of teaching and learning theoretical and real, imposed by the everyday experience of the teacher. The objective was to verify the model of the practice of teaching and give more emphasis in their internal professional activities in the unit Quirinópolis University, State University of Goiás (UEG). From an extensive literature search, we opted for qualitative research and interviews. The investigation sought to elucidate how is processed the construction of the teacher's status. The formation of this teacher reflects on the quality of education and encourages the University to go in search of their autonomy.

Key – words: profession, teaching, research.

INTRODUÇÃO

Formação do professor

Sempre foi uma preocupação identificar como acontece a formação do professor e qual a identidade que ele assume ao exercer sua profissão, onde podemos citar vários autores (ALENCAR; FLEITH, 2004; BOLZAN; POWACZUK, 2009; CHAMLIAM, 2003; FONSECA, 2006; MIRANDA; SUANNO; SUANNO, 2009). Não existe um modelo padrão de formação de professores, existem modelos que se diferenciam, devido os ideais de educação e da sociedade que correspondem às demandas de formação dos indivíduos, tornando a profissionalização do professor um processo muito complexo (KUENZER, 1999; GUIMARÃES, 2007).

Há dois aspectos principais para a efetivação da profissão docente. Em primeiro lugar, a institucionalização da escola e do currículo, e depois, o saber distintivo, a afirmação de um conhecimento profissional específico (ROLDÃO, 2007). Espera-se hoje do professor que seja ele a estabelecer o currículo juntamente com os seus colegas de profissão e os seus alunos, utilizando-se de sua experiência de vida e sua história profissional para possibilitar aí a construção do conhecimento (ALARCÃO, 2001; TARDIF, 2002).

No passado, ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos (ROLDÃO, 2007). Esse conceito mudou radicalmente com a massificação da escolarização, onde se iniciou uma preocupação com o bom desempenho e o treinamento profissional (ESTEVES, 2001). No entanto, dentro da formação do professor, embasando-se no princípio de que se o acadêmico compreendesse a matéria, saberia ensinar, as universidades limitaram-se a transmitir o conhecimento teórico da disciplina, restringindo o acadêmico que se tornaria professor somente à aquisição do conhecimento e não à aplicação desse como docente (PACHANE; PEREIRA, 2004).

Posteriormente, a preocupação com a formação de professores para o magistério superior centrou-se na preparação para a condução de pesquisas (LÜDKE, 2001; PACHANE; PEREIRA, 2004). A universidade brasileira teve como princípio a associação entre o ensino e a pesquisa, colocando a pós-graduação como principal meta de formação do professorado do ensino superior, estimulando o desenvolvimento da pesquisa científica (CHAMLIAN, 2003). Os programas de pós-graduação tendem a perpetuar a ideia de que para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou ser um bom pesquisador (PACHANE; PEREIRA, 2004).

A presente pesquisa, voltada para os docentes, se deve ao fato que conhecemos muito mal as necessidades dos professores, suas expectativas e suas representações diante o ensino. E, embora se possa dizer que no processo de interação entre professor e aluno, um exerce a influência sobre o outro, é dever do professor influir mais no processo de formação e desenvolvimento dos alunos que lhe são confiados (TARDIF; ZOURHLAL, 2005; WITTER, 2003), demonstrando assim a importância do professor como representante do ensino.

Local de atuação do professor

A criação da Universidade Estadual de Goiás em 1999 delineou uma nova e promissora realidade no Ensino Superior do Estado. Organizada como uma Universidade multicampi, sua sede central em Anápolis é resultado do processo de transformação da antiga Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação de outras 12 Instituições de Ensino Superior isoladas, mantidas pelo poder público (MORPHEUS, 2011).

Os pólos da UEG se estendem em cidades como São Miguel do Araguaia, Porangatu e Campos Belos, no norte do estado, Inhumas, Goiânia e Anápolis, no centro, até Mineiros, Jataí e Quirinópolis, no sul de Goiás. Cada um desses pólos inclui cursos de graduação desde Arquitetura e

Urbanismo, à Letras, Geografia e Ciências Biológicas. Na Unidade de Quirinópolis, o curso de Ciências Biológicas envolve quatro anos de graduação em licenciatura (MORPHEUS, 2011).

Como a prática docente na universidade voltada para licenciatura é fator imprescindível à formação de novos professores, este estudo objetivou verificar como se efetiva esta prática no curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Quirinópolis.

METODOLOGIA

O método adotado foi o qualitativo descrevendo os dados analisados indutivamente (RODRIGUES, 2007), sendo a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, básicos nesse processo de pesquisa qualitativa. Dentro desse método, é utilizada a entrevista semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (BONI; QUARESMA, 2005).

Essa pesquisa teve como objeto de análise a entrevista gravada ou filmada e a transcrição das mesmas (PRETI, 1999). Realizada com três professores do curso de Ciências Biológicas da UEG, na Unidade de Quirinópolis. Os professores foram escolhidos com base nas atividades docentes e gestoras que exercem na unidade, além de seus diversos graus de titularidade e aspectos metodológicos no que diz respeito à orientação de trabalhos de iniciação científica, de extensão e de conclusão de curso.

Para compreensão do axioma docente comum, propõem-se questões (anexo 01) acerca da formação do professor, que esboçam a opinião dos entrevistados. De forma geral, os professores foram analisados quanto à sua formação superior, frisando o grau de titularidade de cada um. Com base em suas próprias perspectivas, qual a relação ideal entre professor e aluno, em sala de aula, e como essa profissão (professor) é vista em seu aspecto mais amplo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificar como o professor se reconhece em sua profissão perpassa por uma reflexão de como este profissional se sente em relação à profissão escolhida, desta forma os entrevistados foram inquiridos sobre o que sentem em relação a sua profissão. Como o próprio Guimarães (2007) instituiu em sua pesquisa, concluindo dúvidas quanto à permanência do professor em sala de aula e como docente e pesquisador, para a questão que debate o motivo que traz professores a uma sala de aula, as opções propostas revelaram um conceito quase uníssono entre os professores, que relataram que ser professores, para eles é:

“Profissão, séria como qualquer outra, onde pretendo crescer, através do conhecimento e experiência.” (Professor A)

“Profissão. Pois me sinto mais pesquisadora do que professora, devido as minhas inúmeras atividades, e por vocação também.” (Professora B)

“Primeiro é uma vocação, porque eu acho que ela se consolida com o passar dos tempos, com o contato que a gente tem com as instituições de ensino desde os primeiros anos da nossa educação [...] é uma opção profissional também, sem dúvida.” (Professor C)

Por conseguinte, a profissão docente expressa, invariavelmente, uma necessidade de formalização, que demonstram Pachane e Pereira (2004) ao afirmarem que se amplia cada vez mais a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de mestre ou doutor. Tardif (2000) destaca em sua obra que os profissionais devem-se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível. Assim sendo, investiga-se a questão da titularidade entre os docentes superiores avaliados ao questionar qual sua formação acadêmica profissional:

“Graduado em Ciências, Licenciatura plena em Biologia, Especialização em Docência Universitária e Especialização em Ciências da Natureza.” (Professor A)

“Licenciatura e Bacharel em Ciências Biológicas, Mestrado e Doutorado em Genética e Bioquímica. Atual coordenadora adjunta de pesquisa da UEG da Unidade de Quirinópolis.” (Professora B)

“Graduação em Ciências Biológicas [...] Mestrado e Doutorado na área biológica. [...] concluí meu Doutorado em Fitotecnia.” (Professor C)

A competência científica dos professores é um fator decisivo na seleção dos mesmos para os cursos universitários, onde há cobrança de alunos e administradores. Observa-se na realidade a existência de um hiato para o professor entre, por um lado, o domínio de competências técnicas-científicas próprio de sua área de conhecimento, e por outro lado, o domínio de conhecimentos específicos sobre o que fazer “da prática educativa” (BORBA, 2004). A dificuldade da maioria dos professores universitários está na conciliação no domínio dos conhecimentos específicos e aplicação didática em sala de aula. E por isso surgem relatos de que o professor sabe a matéria, porém, não sabe transmiti-la ao aluno, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa. Esses relatos são tão frequentes que parecem fazer parte da natureza ou da cultura de qualquer instituição de ensino (PACHANE; PEREIRA, 2004).

A reflexão e formação de professores passa pela consideração humana na sua processualidade (BOLZAN; POWACZUK, 2009). O professor fará da sua interação sala de aula e fora da mesma, um laboratório no qual estará sempre em reformas, se necessário, quanto à prática didática. Esta questão é dissertada por Marcelos (2009) que diz que a escola é um sistema social que resulta da interação de agentes individuais, composta por uma rede de grupos culturais de diferentes tipos que se interage de forma sincrônica dentro do espaço e do tempo escolar. O professor precisa ser um profundo conhecedor da sociedade e dos conteúdos específicos, das formas de ensinar e colocar como razão principal do seu trabalho o aluno (KUENZER, 1999):

“Minha relação com meus alunos é de respeito, muito profissional. Procuo esclarecê-los; e a atenção é igualitária, atendendo a todos, sem destacar um ou outro aluno.” (Professor A)

“Então, eu procuro nas minhas relações com os discentes, com os alunos, despertar nele esta situação, que ele está aqui para adquirir, e que depende de todo o processo, mas depende dele também. [...] Então eu preciso estabelecer critérios, métodos pra que esse processo se consolide da melhor forma possível.” (Professor C)

Cabe ao educador, estabelecer um ambiente adequado, onde haja o aprendizado, pois ele tem autonomia e discernimento por parte profissional, ou seja, não se refere somente dos conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas (TARDIF, 2000). O conhecimento se adquire de acordo com experiências, e há disponibilidade de mudança reflexiva profissional, para melhor resultado. Debalde (2003) afirma que o professor universitário atualmente, que quer melhoria na sala de aula, se encontra numa zona de transição a paradigmas, pois fica em dúvida quanto a sua ação metodológica e seu modelo tradicional.

Consequentemente, o trabalho do professor universitário deve sofrer alterações. Torna-se necessário ao professor pensar numa nova forma de ensinar e aprender que inclua a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de trilhar novos caminhos, expondo-se, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos (PACHANE; PEREIRA, 2004). Cada professor, independente da sua formação profissional, constitui através da sua individualidade sua metodologia de ensino, que desperta em seus acadêmicos o interesse pela disciplina.

Por isso se recomenda, por exemplo, a criação da disciplina Metodologia do Ensino Superior, como uma disciplina pedagógica na pós-graduação (CHAMLIAN, 2003). Pois o ensino superior deve proporcionar novas elaborações e novas sínteses aos professores e aos alunos, ampliando a herança cultural e propiciando ao aluno uma apreensão qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade (PACHANE; PEREIRA, 2004).

De acordo com as diferentes modalidades pertinentes à formação continuada de professores (oficinas, projetos e círculos de estudos) é necessário ao professor corresponder à união da teoria e da prática (NEZ; ZANOTTO, 2006), embora o sistema imponha determinados comportamentos, limitando a autonomia docente (FILHO, 2010). Supondo que esta imposição possa acontecer ao planejar o conteúdo em sala de aula, os professores foram questionados como é organizada a ementa acadêmica:

“Não. Não me sinto limitado de modo algum, pois o professor acadêmico possui autonomia ao ministrar seus conteúdos, mesmo que a ementa esteja organizada e imposta para que ele ministre.” (Professor A)

“Não ocorre imposição ao ministrar os conteúdos, pois o professor acadêmico tem autonomia, é o que diferencia do professor do ensino médio e ensino fundamental.” (Professora B)

“Bom, eu... a Instituição, ela tem o seu perfil, ela tem no projeto pedagógico dos cursos qual é o direcionamento que deve ser seguido, entretanto, existe, e deve

existir, por parte do docente, características que levem a desenvolver a sua disciplina, as atividades da sua disciplina, baseado nesse perfil, entretanto com possibilidades de se acrescentar, criatividade e coisas semelhantes.” (Professor C)

Observa-se que os docentes superiores têm a autonomia de ministrar seu conteúdo conforme lhe seja conveniente. O professor C exprime que é primordial o uso da criatividade do professor na hora de aplicar o conteúdo em sala de aula, onde o professor A salienta homólogo à resposta da professora B, que a ementa deve ser modificada de acordo com as expectativas do professor. Para a construção do material a ser aplicado na sala de aula, une-se a individualidade do professor ao conteúdo objetivo, imposto pela ementa.

Outra questão abordada diz respeito à autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimonial, didática e científica nas universidades, que obedecem ao princípio da indissociabilidade entre ensino e extensão, descrita pelo artigo da lei 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988 (NASCIMENTO, 2008):

“A Universidade não tem toda a autonomia, pois está vinculada ao governo. E quanto aos patrimônios da UEG, falta bastante coisa. E é por isso que desde que se iniciou o SIMBIO¹, o evento sempre teve como propósito comprar coisas para a Universidade. Quando começamos, lembro que nem televisão, microscópio, *data show*, e outros, como até mesmo material de limpeza, tinham. Hoje ainda temos falta de muitos recursos, e temos vários equipamentos que precisam de manutenção e estão encostados sem poder utilizá-los.” (Professor A)

“Não, a Universidade não tem autonomia na questão financeira. Nós fazemos projetos, mandamos, porém demoram muito para serem aprovados. O que facilita é que algumas universidades em parcerias políticas, quadro de professores no mínimo doutores, o que facilita na aprovação de recursos de projetos, bolsas e cotas.” (Professora B)

“A Universidade Estadual de Goiás [...] precisa ser consolidada, ela precisa ser construída. E nesse processo de construção, é natural que as deficiências ou as necessidades, elas vão sendo sanadas com o tempo. [...] a nossa unidade, é uma área que ainda está bastante deficiente, por quê? Aí, envolve vários aspectos, envolve a questão de falta de infraestrutura para o desenvolvimento de pesquisas, pesquisas nas diversas áreas, nós não temos laboratórios especializados pra desenvolver determinadas pesquisas, o nosso alunado, ou seja, o corpo discente nosso, ele ainda está inserido dentro da, numa característica, um perfil do profissional-estudante e não do estudante-profissional.” (Professor C)

Pode-se dizer que a UEG é uma das mais novas entre as instituições públicas de ensino superior do Brasil (MORPHEUS, 2011), o que, como argumenta o professor C, é um dos fatores relacionados à falta de infraestrutura e equipamentos na universidade. É importante ressaltar o que o professor A disse, quanto ao começo do funcionamento do polo de Quirinópolis, pois a falta de recursos como televisão, microscópio e vários outros equipamentos dificultavam e ainda dificultam no ensino e didática do próprio professor, o que é observado também na resposta do professor C quanto às dificuldades de realizar pesquisas no laboratório por falta de recursos. Registros pela ADUEG (2011), que atingem desde a falta de água mineral para professores, alunos e servidores, até a falta

¹ Simpósio de Biologia.

de ajuste de professores e dedicação exclusiva, marcam a história da UEG, e insistem em perdurar afligindo o crescimento da universidade:

“Tenho muita decepção quanto a querer fazer certo trabalho e não poder.” (Professor A)

“A questão da infraestrutura é decepcionante, porém a gente continua fazendo projetos de pesquisa e extensão com o que temos.” (Professora B)

Anui-se à argumentação da professora B que o desenvolvimento da pesquisa na universidade tem tido reflexos positivos na graduação. As bolsas de iniciação científica concedidas aos alunos da graduação poderiam ser citadas como exemplo disto. Contudo, uma análise mais cuidadosa vai revelar que sua maior repercussão ocorre na pós-graduação (SANTOS, 2001). O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente, praticando uma docência mediante uma postura investigativa. É necessário exigir de um professor que ele acompanhe constantemente o desenvolvimento do saber de sua área (SEVERINO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem professores e professores durante toda a nossa formação acadêmica, seja na infância, seja em uma pós-graduação. Todos possuem sua individualidade, e isso faz com que sejam diferentes em sua essência e metodologia de trabalho. Cada um deles se estabeleceu em um processo de moldação, vindo tanto da sociedade, quanto de aspectos próprios. Ser professor é uma profissão que nasce com a vocação, a vontade de ensinar. É necessário ter ética e respeito por si próprio, pelos alunos e por todo o corpo docente presente na instituição de ensino.

Na UEG de Quirinópolis hoje, os professores do curso de Ciências Biológicas possuem um perfil construído de acordo com normas internas da Universidade, além de aspectos únicos de capacitação, métodos e possibilidade da realização de projetos. Durante o curso das entrevistas, os professores demonstraram uma profissionalidade para com os alunos, todos apresentaram uma vontade de conseguir mostrar a esses que devem ter perseverança e enfrentar a batalha que vai ser travada desde que aceitem o desafio de serem graduados. Com toda a dificuldade da falta de recursos, infraestrutura, materiais didáticos, os professores ainda correm atrás de aprovação para que os próprios alunos sejam capazes de ter contato com pesquisas, projetos e trabalhos. Assim, eles se tornam exemplos de superação a serem seguidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADUEG. Em crise UEG sofre intervenção e desperta manifestações de professores e acadêmicos. Associação Docente Da Universidade Estadual De Goiás. Anápolis, n.77446, abr. 2011.
- ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Caderno de Formação de Professores. n.1. 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no Ensino Superior. Psicologia: Reflexão e Crítica. v.17, n.1, p.105-110, 2004.
- APPLE, M. W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. *apud* BARBOSA, S. J. A intensificação do trabalho docente na escola pública: Ambiguidades da/na participação. Trabalho e Educação. v.18, n.2, mai./ago. 2009.
- BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência Universitária: a construção da professoralidade. Rev. Bras. de Formação de Professores. v.1, n.3, dez. 2009.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Rev. Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. v.2, n.1(3), p.68-80, jan./jul. 2005.
- BORBA, A. M. et al. Formação continuada de professores universitários: Alguns enfrentamentos necessários. Rev. de Educação da Universidade do Vale de Itajaí, v.4 n.2, mai/ago 2004.
- CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: Professores inovadores na USP. Caderno de Pesquisa. n. 118, p.41-64. mar. 2003.
- DEBALD, B. S. A Docência no Ensino Superior numa Perspectiva Construtivista. In: Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, PR. 2003.
- ESTEVES, M. A investigação como estratégia de formação de professores perspectivas e realidades. Rev. Matheses, n.10, p.217-233, 2001.
- FILHO, P. R. Antes da racionalidade técnica: os primórdios da formação de professores no Brasil, do período colonial ao final da República Velha. Rev. Profissão Docente. Uberaba, v.10, n.22, p.64-86, jul./dez. 2010.
- FONSECA, G. S. Ser professor no Brasil: História oral da vida. Campinas, 3ª ed. papiros, p. 21-22, 2006.
- GUIMARÃES, V. S. Professores e suas disposições em relação à profissão: Um estudo a partir de docentes em exercício. Educativa. Goiânia, v.10, n.2, p.261-274, jul./dez. 2007.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do *professor sobrando*. Educação & Sociedade. ano XX, n.68. dez. 1999.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade. ano XXII, n.74. abr. 2001.
- MARCELOS, V. A. Relações Interpessoais. Artigonal. 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/relacoes-interpessoais-729010.html>>. Acesso em: 30 mai. 2012.
- MIRANDA, J. R.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. Formação de Professores Universitários e Pesquisa sobre a Formação do Professor Universitário. In: IX Congresso Educacional de Educação EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009.

MORPHEUS. Conheça a UEG: História. UEG Universidade Estadual de Goiás. 2011. Disponível em:<<http://www.ueg.br/>>. Acesso em: 23 mai. 2012.

NASCIMENTO, C. S. Autonomia Universitária e a Constituição Federal do Brasil. Universo Jurídico, Juiz de Fora, ano XI. 2008. Disponível em: < http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/4918/autonomia_universitaria_e_a_constituicao_federal_do_brasil >. Acesso em: 05 de jun. de 2012.

NEZ, E.; ZANOTTO, M. A formação continuada em questão. Rev. de Educação, Unioeste, v.1, n.1, jan./jun. 2006.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. Rev. Iberoamericana de Educación. Campinas, 2004.

PACHECO, A. P. *et al.* Docência Universitária: As interfaces no ensino superior. p.40. Anápolis. Gráfica/Kelps, 2011.

PRETI, D. (Org.) O discurso oral culto. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. v.2) 224 p.

RODRIGUES, W. C. Metodologia Científica. FAETEC/IST. Paracambi, 2007.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Rev. Bras. de Educação. v.12, n.34. jan./abr. 2007.

SANTOS, L. L. C. P. Pesquisa e Ensino. In: LISITA, V. M. S. S. & PEIXOTO, A. J. (Org.). Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, p.19-33, 2001.

SEVERINO, A. J. Docência Universitária: A pesquisa como princípio pedagógico. Rev. @mbiente Educação. São Paulo, v.2, n.1, p.120-128. jan./jul. 2009.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rev. Bras. de Educação. n.13. 2000.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. Caderno de Pesquisa, v.35, n.125, p.13-35, mai./ago. 2005.

WITTER, G. P. Professor-estressa: Análise de produção científica. Psicologia escolar e educacional. v.7 n.1, p.33-46, 2003.

Anexo 01

1 – Guimarães (2007) conclui dúvidas quanto à permanência na sala de aula e na profissão de docência, e pesquisa do professor. Como você responderia esse questionamento? Ser professor para você é:

- a) Uma vocação
- b) Uma profissão
- c) Um hobby
- d) Seu sustento

2 – Segundo Tardif (2000) ressalta em sua obra, os profissionais devem-se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Qual sua formação acadêmica profissional?

3 – A escola é um sistema social que resulta da interação de agentes individuais composta por uma rede de grupos culturais de diferentes que se interage de forma sincrônica dentro do espaço e do tempo escolar. Cabe ao gestor, seja ele o diretor ou especialista, o papel de articulador de conflitos (MARCELOS, 2009). Como é sua relação com seus alunos? Eles assimilam bem a matéria?

4 – São importantes as modalidades pertinentes à formação continuada de professores, como as oficinas, os projetos e os círculos de estudos, os quais têm inerentes a mobilização e iniciativa dos professores dos professores a partir dos seus contextos de trabalho. É necessário ao professor corresponder à união da teoria e da prática (NEZ; ZANOTTO, 2006). O sistema impõe determinados comportamentos, limitando e autonomia docente (FILHO, 2010). Esta imposição acontece ao planejar seu conteúdo em sala de aula? Como é organizada a ementa acadêmica?

5 – O professor tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo- desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter falta total do tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação no trabalho mental e no sentimento crônico do excesso de trabalho. (APPLE, 1995 *apud* BARBOSA, 2009). O que você tem dizer sobre sua carga horária, e quais sintomas percebeu sem em sua saúde no decorrer de sua carreira?

6 – Tardif (2002) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é atividade nas relações complexas entre professores e alunos. Há que situar o saber do professor na interface entre o indivíduo e o social, o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social, individual como um todo. Qual era a sua pretensão em caráter “afetivo” e profissional quando ingressou na UEG? O que esperava obter com isso?

7 – A conscientização e percepção dos docentes, para que as transformações multidisciplinares possibilitem um ensino de qualidade para todos, permitem a interação e reciprocidade na maneira de agir das questões sociais e humanas. E por isso, busca-se a razão aliada ao equilíbrio para resgatar o sentimento ético e afetivo no âmbito pedagógico (PACHECO *et al.*, 2011). Em algum momento, devido às decepções quanto a salário, falta de recursos, desinteresse de alunos, você sofreu com algum tipo de problema emocional?

8 – As Universidades gozam de autonomia didática científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino e extensão, descrita pelo artigo de lei 207 CF (NASCIMENTO, 2008). Na UEG, já existiu ou ainda existe falta de algum recurso didático? Existe algum patrimônio fora das condições de uso?

9 – As reformas educacionais de cunho neoliberal têm buscado reduzir a Universidade a iam organização prestadora de serviço, ou seja, uma instituição que depende muito pouco de sua estrutura interna, um espaço que não necessita de reflexão, discussões e críticas, mas de produtividade, eficácia, sucesso e jogo estratégico e adaptativo. (MIRANDA; SUANNO; SUANNO, 2009). O que argumenta sobre a impossibilidade de realizar inúmeros projetos de pesquisa e extensão devido à infra-estrutura, críticas e desinteresse dos acadêmicos quanto aos projetos atuais?