

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
UNISANTOS

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUSYE NAYÁ SANTOS AIRES

**PROFESSOR BACHAREL INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR:
DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

SANTOS/SP

2015

SUSYE NAYÁ SANTOS AIRES

**PROFESSOR BACHAREL INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR: DIFICULDADES
E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

Linha de Pesquisa 1:

Formação e Profissionalização Docente

SANTOS/SP

2015

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

A298p Aires, Susye Nayá Santos.
Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas. / Susye Nayá Santos Aires; orientadora Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. –2015. 210 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Dissertação. 2. Ensino superior. 3. Professor bacharel. 4. Início de docência. 5. Formação docente.

I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. II. Universidade Católica de Santos. III. Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas.

CDU 1997 –37(043.3)

Nome: Susye Nayá Santos Aires

Título: Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____/_____/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientadora (UNISANTOS)

Prof.^a Dra. Sandra Faria Fernandes

Membro externo (PUC)

Prof.^a Dra. Irene Jeanete L. Gilberto

Membro interno (UNISANTOS)

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, respeitando-se as citações de fontes diretas e indiretas.

Santos/SP, _____ de _____ de _____.

Susye Nayá Santos Aires

AGRADECIMENTOS

A vontade de aprender, a sede de querer mais e a necessidade de buscar sempre a formação colocaram-me na determinação, na força de vontade em superar meus limites, para querer chegar a este momento. Momento de muita alegria!

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido este momento tão esperado em minha vida.

Ao meu pai, Maury de Oliveira Santos, *in memoriam*, que sempre acreditou na educação como um bem maior e precioso.

À minha mãe, Nayá Selma, que, durante todo o percurso do mestrado, ajudou-me com as leituras, com seu carinho e com suas palavras de ânimo e conforto. Mãezinha querida, obrigada por me amar e abnegar-se de muitas coisas neste momento e ter compartilhado comigo noites de desespero, estudo, choro, alegrias, e, principalmente, pela cumplicidade que temos como mãe e filha. Foi difícil, muito difícil, mas teria sido pior sem você ao meu lado. Eu te amo!

Aos meus irmãos, Maury, Susanne e Cecy; aos meus sobrinhos, Amanda, José Lucas, Maria Clara e Maria Eduarda; e à tia Dedé, que, de uma maneira ou de outra, estavam sempre dialogando comigo palavras de esforço, coragem e carinho. Amo muito vocês!

À minha querida mestra, a Prof.^a Dra. Maria Amélia Santoro Franco, pela delicadeza em sua maneira de orientar, pela paciência e pela competência de estar sempre atenta e comprometida. E, principalmente, pelo incentivo atribuído nas minhas conquistas. A senhora fez toda a diferença na minha vida. Sou muito grata por tudo!

Ao querido Gil Menin, por ser uma pessoa especial para mim. Por todos os ensinamentos, paciência, carinho, ajuda, compartilhamento nos estudos, leituras, saberes, bem como pela companhia sempre agradável, pelas broncas, pelas “puxadas de orelha” e, sobretudo, por ser uma pessoa que tem todo o meu carinho e respeito. Muito obrigada! De coração!

À Prof.^a Dra. Irene Jeanete, por ter me conduzido ao meu objeto de pesquisa, pois estava muito envolvida em outro tema e ela direcionou o verdadeiro sentido de minha formação neste mestrado, que é a entrada na docência acadêmica.

À Prof.^a Dra. Sandra Fernandes, por aceitar fazer parte de minha banca e ter contribuído muito, com seu saber, seu olhar e sua formação. Muito obrigada!

Ao Prof. Paulo Lorandi, que foi uma pessoa que me fez aprender muito em todas as suas aulas, incluindo o estágio, momento em que fiz questão de estar com ele, para assim

continuar aprendendo. Prof. Paulo, sempre atento a ensinar e compartilhar seu saber, muito obrigada!

A todos os professores queridos do mestrado, que sempre estavam ali, para ajudar e compartilhar momentos únicos de aprendizagem. Um beijo no coração de todos, em especial, dos professores doutores Maria Amélia S. Franco, Irene Jeanete, Maria de Fátima Abdalla, Maria Angélica, Maria Aparecida Franco e Patrícia Albieri Almeida.

Em especial, à Prof.^a Dra. Maria Aparecida Franco, que, desde o primeiro momento, recebeu-me com seu imenso carinho e delicadeza, mostrando-me todos os caminhos do mestrado. E, em todos os momentos, por nunca ter me deixado sem respostas e principalmente por ter sido uma grande “amiga” nos primeiros instantes que aqui cheguei, em orientações e palavras de incentivo. Obrigada, grande mestra!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter me concedido a bolsa de estudos.

Aos meus amigos do curso, que, desde quando cheguei à universidade, acolheram-me com carinho, afeto, respeito e muita amizade. Jamais esquecerei vocês... Todos estarão sempre em meu coração. O meu muito obrigada à Andréa, à Silvia, ao Gil, à Thamyres, ao Leandro, ao Elimar, à Rosário, ao Sr. Otello, ao Carlos, à Ana, à Isabella, ao Jhonne, ao Wanderley, à Terezinha (*in memorian*), à Rosana e ao Galleão. Aprendi muito com cada um de vocês. Um beijo especial em todos.

E aos meus amigos de Belém, que colaboraram com a minha pesquisa, incentivando-me a prosseguir com a formação.

*Graças e louvores sejam dados a todo o
momento, ao Santíssimo e Diviníssimo
Sacramento!
Cristo vence! Cristo reina! Cristo impera!
Ficai conosco, Senhor!
Meu Senhor e meu Deus!*

RESUMO

O presente estudo investiga a prática docente do professor bacharel iniciante no ensino superior. O objetivo foi identificar e analisar dificuldades, tensões e aprendizagens frequentemente vivenciadas por aqueles que não tiveram formação pedagógica específica para atuar como professores, mas recentemente exercem essa atividade. A pesquisa pautou-se em quatro eixos: ensino superior, professor bacharel, início de docência e formação docente. Como recurso teórico-metodológico, recorreu-se a pesquisas bibliográficas, realizadas nos *sites* CAPES, ANPED e bases de dados SCIELO, com fundamento nas obras dos principais estudiosos do tema. Para fundamentar o subtema formação docente, recorreu-se a autores como Franco, Pimenta e Anastasiou; para o início de docência, a Masetto e Guarnieri; e, para o ensino superior, a Masetto, Pimenta e Veiga. Trata-se de pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo 12 professores que trabalhavam em instituições privadas de ensino superior. A análise dos dados fundamentou-se em Ghedin, Franco e Minayo, tendo sido adotado, para análise e interpretação de dados, o referencial da hermenêutica-dialética. Os resultados evidenciaram que os professores bacharéis, em virtude da ausência de formação pedagógica, priorizam inicialmente o aspecto conteudista da disciplina por eles ministrada, tornando o ensino predominantemente transmissivo. Porém, com o decorrer da trajetória profissional, conseguem se apropriar de algumas estratégias didáticas que favorecem sua prática de ensino. Para eles, o acolhimento institucional e o diálogo com os pares constituíram aspectos importantes para a sua socialização profissional, mencionando, como problemas iniciais, desinteresse dos alunos, dificuldades para atrair a atenção dos estudantes e falta de tempo para capacitação pedagógica. Os sujeitos também evidenciaram e reiteraram a necessidade de formação continuada específica em Educação, aspecto considerado importante pré-requisito para a docência. Para os professores bacharéis, tanto nos espaços internos da universidade quanto em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com destaque para o mestrado em educação, uma vez que constitui requisito primordial para o aperfeiçoamento e qualidade da prática docente de iniciantes na educação superior. Considera-se que os saberes pedagógicos, a formação continuada e a sua profissionalização devam integrar o conjunto de competências necessárias para o desempenho dessa atividade.

Palavras-chave: Ensino superior. Professor bacharel. Início de docência. Formação docente.

ABSTRACT

The present study investigates the teaching practice of the beginning teacher in higher education. The aim was to identify and analyze learning acquisitions, tensions and difficulties frequently faced by those whose first professional training was not that of a teacher, but have recently taken up a teaching position. The research is based on four axes: higher education, BA teacher, early years in the profession and teacher education. As theoretical-methodological resources, we began with bibliographic research on the CAPES and ANPED official websites, and SCIELO articles database, starting from papers written by the most prominent researchers on the topic. In order to substantiate the teacher training subtopic, we resorted to authors such as Franco, Pimenta, Anastasiou; to early career, to Masetto and Guarnieri; and, to higher education, to Masetto, Pimenta and Veiga. This is a qualitative research, with collection of data through questionnaires, and semi-structured interviews. Twelve teachers from higher education private institutions participated in this study. Data analysis was based on Ghedin, Franco and Minayo, and the dialectical-hermeneutical method was used as referential. Results showed that BA-teachers, due to the lack of previous training, initially tend to prioritize the content-related aspects of the subject they are dealing with, transforming the act of teaching into a simple transmission of information. However, as their careers evolve, these teachers manage to acquire a few teaching skills and strategies that favor their teaching practice. For these teachers, both institutional reception and talk to peers have proved to be important aspects that contributed to their professional socialization. They mentioned initial problems such as lack of interest from students, the effort to gain students attention and the lack of time to seek for proper pedagogical training. Results also showed and reinforced the need to continuous education for BA-teachers, not only within the university walls, but also with post-graduate *stricto sensu* programs, such as Masters in Education – ME, once this is a core requirement to the improvement and quality of the teaching practice of beginning teachers in higher education. It is also considered that pedagogical knowledge, continuous education and its professionalization must be the set of competences which are necessary to the performance of this activity.

Key-words: Higher education. BA-teacher. Early teaching career. Teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organização administrativa e acadêmica das IES privadas (de acordo com o Decreto nº 2.606/97)	51
Figura 2	Processo de profissionalização no início da docência	72
Figura 3	Percurso do professor bacharel em direção ao seu novo ofício	72
Figura 4	Primeira etapa da pesquisa.....	90
Figura 5	Segunda etapa da pesquisa.....	91
Figura 6	Categorias de “Iluminismo”	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Docentes em exercício no ensino superior por grau de formação no Brasil (Comparativo 2001 x 2012).....	42
Gráfico 2	Percentual de alunos matriculados nas instituições privadas e públicas.....	50
Gráfico 3	Professores do ensino superior no Brasil por regime de trabalho (Rede privada - 2012).....	55
Gráfico 4	Profissão dos professores bacharéis.....	103
Gráfico 5	Processo de socialização vivido pelo professor bacharel no início da docência	133
Gráfico 6	Apoios encontrados pelo professor bacharel no momento do ingresso em instituições privadas de ensino superior	134
Gráfico 7	Sobre a formação ser concebida como um dilema para o início de vida acadêmica.....	136
Gráfico 8	Formas de ingresso do bacharel na docência.....	149
Gráfico 9	Acolhimento institucional do professor bacharel iniciante.....	153
Gráfico 10	Necessidade de formação didático-pedagógica entre professores iniciantes	157
Gráfico 11	Faixa etária dos professores bacharéis iniciantes na docência universitária..	160
Gráfico 12	Formação continuada dos professores bacharéis iniciantes no ensino superior	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de instituições de ensino superior por organização acadêmica e categoria administrativa (Brasil – 2001/2012).....	41
Quadro 2	Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Socialização ..	94
Quadro 3	Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Competências	95
Quadro 4	Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Saberes	95
Quadro 5	Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Formação	96
Quadro 6	Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Profissionalização	98
Quadro 7	Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Práticas Docentes.....	101
Quadro 8	Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Artigos, Teses e Dissertações	101
Quadro 9	Transcrição dos dados pessoais (questões 1.a. a 1.k.)	105
Quadro 10	Percepções sobre a docência: transcrição da questão 2.a	113
Quadro 11	Percepções sobre a docência: transcrição da questão 2.b	114
Quadro 12	Percepções sobre a docência: transcrição da questão 2.c	115
Quadro 13	Prática: transcrição da questão 3.a	116
Quadro 14	Prática: transcrição da questão 3.b.....	117
Quadro 15	Prática: transcrição da questão 3.c	118
Quadro 16	Prática: transcrição da questão 3.d.....	119
Quadro 17	Início da docência: transcrição da questão 4.a.....	120
Quadro 18	Início da docência: transcrição da questão 4.b.....	121
Quadro 19	Início da docência: transcrição da questão 4.c.....	122
Quadro 20	Início da docência: transcrição da questão 4.d.....	123
Quadro 21	Início da docência: transcrição da questão 4.e.....	124
Quadro 22	Início da docência: transcrição da questão 4.f	125
Quadro 23	Dificuldades e possibilidades: transcrição da questão 5.a	126
Quadro 24	Dificuldades e possibilidades: transcrição da questão 5.b	128
Quadro 25	Dificuldades e possibilidades: transcrição da questão 5.c	129
Quadro 26	Dificuldades e possibilidades: transcrição da questão 5.d.....	130
Quadro 27	Fases do ciclo de vida do professor	135

Quadro 28	Leitura flutuante com base na análise dos questionários	137
Quadro 29	Subcategorias	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANFOP	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior (do CNE)
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNADESP	Fundação Nacional de Desenvolvimento de Ensino Superior Particular
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LBDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPI	Projeto Político Institucional
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINDATA	Sistema de informações do Ensino Superior
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 A gênese de uma inquietação	17
1.2 Mudança de direção	19
1.3 Diretrizes para a pesquisa	22
2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	29
2.1 O ensino superior no Brasil	32
2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96.....	36
2.3 A universidade: contexto atual	37
2.3.1 A universidade em sua origem	39
2.3.2 Universidade: interfaces	40
2.3.3 A universidade: principais mudanças	41
2.4 A massificação e a expansão quantitativa	44
2.5 A terceirização e a parceria da mão de obra docente	46
2.6 A mercantilização da educação e do ensino	47
2.7 As instituições privadas como <i>locus</i> do professor	48
3 APRENDER A SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM UM MUNDO DE MUDANÇAS.....	53
3.1 O professor bacharel e a formação adequada para atuar no ensino superior	54
3.2 Construção de uma identidade profissional	56
3.3 Competências atribuídas à docência no ensino superior	58
3.4 Saberes do ofício de professor universitário	59
3.4.1 Saberes pedagógicos	61
3.4.2 Saberes profissionais e de formação	62
3.4.3 Saberes disciplinares.....	63
3.4.4 Saberes experienciais.....	64
3.4.5 Saberes curriculares	65
3.5 A origem formativa do professor	66
3.6 O que é o professor universitário hoje?	68
3.7 Profissionalização: o ser professor	69

4	SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: OS PRIMEIROS ANOS NA DOCÊNCIA	74
4.1	Dificuldades e possibilidades para início da docência no ensino superior	77
4.2	Acolhimento institucional no início da docência no ensino superior	81
4.3	O professor bacharel iniciante e o possível acolhimento interdisciplinar: possibilidades e esperanças em sua socialização profissional	83
5	CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: POR UMA CONCEPÇÃO QUALITATIVA	87
5.1	Abordagem qualitativa da pesquisa	88
5.2	Percurso da pesquisa	90
5.2.1	<i>Delimitação do objeto de investigação</i>	91
5.2.2	<i>Pesquisa bibliográfica</i>	92
5.2.3	<i>Sujeitos da pesquisa</i>	102
5.3	Propósito e análise dos questionários: categorias pré-estabelecidas	107
5.4	Condução da entrevista	108
5.5	Composição e análise dos dados/de conteúdo	110
5.5.1	<i>A análise de conteúdo</i>	110
5.5.2	<i>A busca dos sujeitos para análise dos dados</i>	111
5.5.3	<i>A dialética no processo de análise dos questionários</i>	112
5.6	Resultados e síntese dos dados	131
5.6.1	<i>Leitura flutuante: subcategorias</i>	137
5.6.2	<i>Subcategorias para análise de categorias</i>	143
5.6.3	<i>Escolha das categorias</i>	145
6	COMPREENDER, ANALISAR E IDENTIFICAR AS POSSIBILIDADES DO PROFESSOR BACHAREL INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR	147
6.1	O professor bacharel iniciante no ensino superior	147
6.1.1	<i>Compreender como o bacharel aprende a ser docente</i>	149
6.1.2	<i>Identificar como as condições institucionais podem auxiliar o professor bacharel no início da carreira</i>	152
6.2	Formação pedagógica	154
6.2.1	<i>Por que preciso de formação pedagógica?</i>	156
6.2.2	<i>Insegurança, tensões e ansiedade</i>	158
6.2.3	<i>Analisar como os saberes e as experiências auxiliam o professor na superação de suas dificuldades</i>	162

6.3 Prática docente do professor bacharel	163
6.4 Formação continuada	168
6.4.1 Construção do conhecimento	172
7 CONSIDERAÇÕES	175
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE A – Questionário	188
APÊNDICE B – Entrevistas	193
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido	208

1 INTRODUÇÃO

1.1 A gênese de uma inquietação

Mais do que qualquer outra coisa, creio que são nossas decisões, e não as condições de nossas vidas, que determinam nosso destino.

(ANTHONY ROBBINS)

Nasci na cidade das mangueiras, a segunda mais populosa da região Norte, na minha querida “Santa Maria de Belém do Grão-Pará”, atualmente denominada Belém do Pará.

Belém é uma cidade com grande beleza natural, rica por sua paisagem verde, deslumbrantes prédios históricos, habitada por um povo acolhedor e de uma diferenciada cultura folclórica. Cidade conhecida por sua chuva abundante em quase todas as tardes, mais precisamente após o almoço, o que sempre gerou comentários dos meus alunos: “Professora, a chuva parece um caroco de tucumã quando cai em nossa cabeça”. Eu sorria e os fazia compreender os benefícios que ela nos trazia, o alívio, o frescor para a nossa terra. Explicava que não só amenizava o calor de quase 40 graus, como favorecia a diversidade da flora local. Mas eles estavam certos: a nossa chuva realmente impressiona. Quando o explorador francês Jacques Cousteau desembarcou do seu navio *Calypso*, na expedição que percorreu mais de seis mil quilômetros de rios da Amazônia, comentou que havia dois tipos de rio na região: um horizontal, e o outro vertical, formado pela chuva.

A minha determinação de sair de Belém e percorrer quase três mil quilômetros rumo à região Sudeste, mais precisamente à cidade de Santos, litoral sul de São Paulo, só se justificava por um antigo desejo que sempre nutri: tornar-me mestre em educação. Consegui aprovação no programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos em 2013 e, atualmente, tenho vivido esse desafio com persistência e convicção. Sou professora licenciada em Língua Portuguesa e Inglesa e atuo nos ensinamentos fundamental e médio há 19 anos, em escolas públicas do estado do Pará.

Tendo apenas o curso de especialização *lato sensu* em Língua Portuguesa, sentia grande necessidade de aprimorar meus conhecimentos em educação e, dessa forma, realizar um curso que permitisse o meu ingresso como docente no ensino superior. O mestrado em educação, meu principal objetivo, e a linha de pesquisa pretendida possibilitariam ampliar o meu olhar sobre as dinâmicas que envolvem o ingresso dos professores no contexto do ensino superior.

O conhecimento metodológico aplicado à disciplina de Língua Inglesa seria a principal temática de pesquisa do mestrado. Por dois anos consecutivos (2011 e 2012), desenvolvi e implementei dois projetos em educação básica na escola onde lecionava em Belém, tendo obtido bons resultados, o que me levou a uma posição de referência no ensino da disciplina.

Os projetos eram dirigidos a estudantes dos ensinos fundamental e médio, sob o formato interdisciplinar, em trabalhos de campo e contínuos, abordando as seguintes temáticas: “O idioma da Língua Inglesa inserido em nosso dia a dia” e “A forma interdisciplinar de inserir a Língua Inglesa em nosso cotidiano”. O resultado desses projetos foi a ampliação de um aspecto mais restrito e teórico do conhecimento para a sua integração contínua à realidade do aluno.

A valorização do magistério é hoje um dos tópicos mais focados da educação, que traz à tona problemáticas sociais, políticas e econômicas intrínsecas à sociedade. Ciente dessa preocupação, compreendi que deveria mudar o meu objeto de pesquisa e deixar de lado a metodologia da Língua Inglesa, a fim de melhor compreender o professor no contexto docente.

Sob essa perspectiva de percepção e inquietação pela condição de minha profissão, após conversar com minha orientadora, a professora doutora Maria Amélia Santoro Franco, emergiu a ideia de dirigir o foco para a temática da síndrome de *Burnout*, hoje considerada o “mal da docência”, por se manifestar com frequência entre os professores, devido à desvalorização de sua função de educadores e da própria sociedade, causando-lhes algumas fragilidades de saúde.

Com o decorrer dos estudos, entretanto, pude observar que a temática da síndrome de *Burnout* estaria mais direcionada à área da saúde, por envolver incapacidade, fragilidade, depressão, estresse, problemas cardíacos, aparecimento de tensões musculares, gastrite nervosa, transtorno do sono e de ansiedade. São muitos os aspectos patológicos e psíquicos que direcionam e interferem nas causas desta síndrome. Assim, por ultrapassarem o meu domínio sobre as circunstâncias específicas da área de educação, como ensino e aprendizagem, senti-me insegura para prosseguir e compreender todos os conceitos que deveriam fundamentar o estudo da referida síndrome. Optei, então, por imprimir novo direcionamento ao meu trabalho.

1.2 Mudança de direção

O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

(GUIMARÃES ROSA)

A convivência com os amigos e professores do mestrado fez com que percebesse a importância da formação contínua na vida docente, uma vez que ela constrói pontes significativas entre a função de educador e a realidade circundante da dicotomia – teoria e a prática de ensino, o que nos proporciona maior segurança ao medirmos essa relação em nossa própria sala de aula. Tal percepção levou-me a ampliar as minhas considerações até chegar ao que se tornou o meu atual objeto de pesquisa: “o bacharel docente e iniciante no ensino superior”, no que tange ao processo de socialização profissional inserida ao processamento de profissionalização, insegurança, dificuldades e a pouca percepção de docência do professor bacharel e novato no contexto universitário.

Esse tema levou-me a pesquisar quais condições do docente sem formação pedagógica, que inicia a docência no ensino superior, favorecem a construção de sua identidade como professor em seu trabalho pedagógico, bem como o seu desenvolvimento profissional, e minimizam a ausência de prática em sala de aula durante sua trajetória acadêmica.

A formação inicial e a continuada são etapas necessárias para que o professor seja capaz de agregar saberes e manejar com destreza o binômio teoria/prática do processo do ensino. Uma vez finalizadas, inicia-se o movimento para sua socialização no contexto do ensino superior, o que implicará relacionar o conhecimento recentemente adquirido na formação com aspectos pertinentes aos órgãos de gestão do sistema de ensino, às políticas de formação, ao estatuto profissional e a outros desdobramentos do gênero (GUIMARÃES, 2004).

Pude verificar, por meio de leituras para realização do presente estudo, que o processo de formação continuada é de extrema relevância social e teórica para a iniciação do docente na vida acadêmica e, por conseguinte, à construção de sua identidade profissional, pois proporciona a concretização de ideais, isto é, traduz os conhecimentos inerentes à docência em práticas pedagógicas. Nesse sentido, Simendinger *et al.* (2000 *apud* GUIMARÃES, 2004) relatam que os primeiros anos de docência em uma universidade podem constituir um período

de desilusão e ajustes e, diante das dificuldades, os docentes geralmente fraquejam ao perceberem inúmeros obstáculos a superar.

Diante desses desafios vivenciados pelo professor bacharel no início da docência, e que incluem também um choque de realidade entre a sua formação e a prática em sala de aula, ele começa a perceber que para desempenhar este papel não basta apenas possuir conhecimento teórico. Deve, também, aprender o saber pedagógico que não lhe foi ensinado no momento de sua graduação e agora lhe é exigido. Vivenciar este momento é, portanto, algo que gera incertezas, visto que o novato não dispõe de uma dimensão eficaz que lhe permita, na condição de bacharel, sentir-se seguro nesse início.

De acordo com Dubar (1992, p. 523), “a socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, através do jogo das transações biográficas e relacionais”. E ainda:

Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).

Vale ressaltar que este trabalho buscou investigar a inserção de bacharéis no ensino superior e identificar as suas principais dificuldades ao perceberem que não têm formação pedagógica. Outras questões, que se revelaram importantes neste momento, também foram investigadas: Quais dificuldades emergem no início da atuação? Como ocorre a adaptação do docente iniciante a essas dificuldades? Quais fatores referentes ao sistema, às instituições, à organização escolar e à ação dos professores veteranos interferem nesse processo? (GUIMARÃES, 2004).

A profissionalização, objeto de estudo desde 1980, tem motivado muitas pesquisas sobre a profissão docente e assim contribuído para o desenvolvimento de professores em diferentes aspectos e áreas. Para esse aprimoramento profissional, no entanto, o docente universitário deverá pautar-se na Ética, tendo-a como diretriz profissional, pois é elemento constitutivo de sua identidade e, portanto, deverá balizar suas condutas agora também na condição de docente, em prol de uma profissionalização. Nesse sentido, Contreras (2012, p. 74) utiliza a expressão *profissionalismo*, referindo-se “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”.

Nota-se crescente necessidade de que o professor iniciante, sobretudo o bacharel, busque por esse profissionalismo, o que envolve o domínio de conhecimentos específicos desta profissão (SACRISTÁN, 1995) e reflète diretamente em seu desempenho, a fim de que o exercício do magistério alcance a sua potencialidade máxima. Conforme Libâneo (2000, p.

63), a profissionalização docente pode ser definida como o “[...] conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora [...]”. Esses requisitos são desenvolvidos ao longo da carreira, observáveis por meio de habilidades, conhecimentos específicos e, fundamentalmente, por atitudes coerentes com o exercício profissional, as quais possam diferenciar os professores dos demais profissionais de outras áreas. Essa é uma visão importante para esses primeiros passos, momento em que o bacharel deve ter como foco o processo educativo.

Ao mesmo tempo, sabemos que o novato vive um constante dilema: dele são exigidos comprometimento e qualidade de ensino, mas, muitas vezes, lhe são negados recursos pedagógicos para melhor desempenho de seu papel. Essa situação é particularmente preocupante quando envolve uma instituição de ensino superior (IES), considerada instrumento fundamental para uma boa atuação do professor. Escassez de recursos pode desmotivar aqueles que ingressam na docência e fazer com que tenham uma visão pessimista da profissão, sobretudo os iniciantes, a quem faltam ferramentas que poderiam minimizar a ausência de prática pedagógica nas situações de ensino.

Nesse sentido, a sociedade vem se posicionando a favor da exigência de um professor plenamente qualificado nas esferas científica, tecnológica, cultural e pedagógica, o que se presume favorecer uma condição fecunda para o ensino universitário.

Os professores iniciantes precisam ser incitados a investir na própria formação e de forma ampla, algo imprescindível para a profissionalização docente. Assim, estarão mais capacitados a se envolver em todos os aspectos da aprendizagem, tanto naqueles que se referem ao processo de aquisição de conhecimento dos alunos quanto nos que valorizam e aperfeiçoam as relações profissionais com os demais docentes. Dessa forma, conseguirão amenizar tensões próprias do início da carreira. Têm, portanto, duas complexas tarefas: ensinar e aprender a ensinar (FEIMAN, 2001 *apud* GARCIA, 2011).

O professor bacharel deverá sentir-se professor ou pelo menos tentar assumir essa posição para desempenho de seu novo papel. Irá, a partir de então, não apenas ensinar, mas aprender a construir cotidianamente sua trajetória. Será detentor de um saber experiencial, tendo como resultado a sua apropriação pela área do saber docente que, com o decorrer do tempo e autonomia conquistada, será reconstruído por ele próprio.

1.3 Diretrizes para a pesquisa

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

(VICENT BENEDITO)

Para Dubar (2005), a socialização é compreendida como o processo pelo qual o ser humano desenvolve seu modo de estar no mundo e de se relacionar com as pessoas e com o meio que o cerca, tornando-se um ser social.

O professor universitário e bacharel, no início da docência, constitui o objeto de estudo deste trabalho, em suas diversas e específicas áreas. Para mim, realizá-lo, foi algo novo e instigante, por conhecer “universos” totalmente desconhecidos. Sob a perspectiva de aprendizado, considero importante para minha trajetória profissional, mesmo não tendo a formação de bacharel. “A pesquisa tem de ser a continuidade da vida do pesquisador – segundo o princípio já exposto de que todo conhecimento é fusão de sujeito e objeto” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 123).

Como professora licenciada em Línguas Portuguesa e Inglesa e trabalhando na educação básica há 19 anos, em escolas públicas, desconhecia totalmente a vida acadêmica e a condição de professor bacharel no contexto universitário – aspectos que fundamentam esta pesquisa. Interessava-me compreender o que significa ser um profissional inserido no mercado, sem ter uma formação pedagógica, e querer ingressar na docência acadêmica. Embora a sociedade, de maneira geral, questione a prática deste docente, estudos evidenciam que as dificuldades iniciais, a insegurança pela falta de experiência e o medo constituem desafios motivadores ao bacharel que adentra no ensino superior, em busca de uma nova opção de trabalho ou até mesmo de um emprego temporário (MASETTO; GAETA, 2014).

Minha inquietação inicial foi se consolidando na medida em que aprofundava as leituras sobre o tema. Assim, a presente investigação dirigiu-se para o desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, bem como sua prática docente, dificuldades, tensões e possibilidades para uma factível trajetória acadêmica no ensino superior.

Comecei a buscar, na consulta aos autores, pelos itens mais explicitados, considerando-se o contexto de suas falas e seu foco de contribuição para diferentes facetas da temática docência universitária.

Segundo Masetto e Gaeta (2013), no início de carreira, a formação do professor, tanto o bacharel quanto o licenciado, é fundamental para o sucesso de sua trajetória profissional, uma vez que não foi anteriormente capacitado para atuar como docente no ensino superior e há grande expectativa para que aprenda a exercer seu novo ofício.

O bacharel recém-ingresso, particularmente, busca a aprendizagem, ou melhor, aprende na prática docente, por meio da reflexão de seu cotidiano em sala de aula, a fazer o que não sabe ou não aprendeu na graduação, em processo de formação ou em cursos de pós-graduação.

Cabe, então, a prática docente como mecanismo de estímulo para esse professor no sentido de atribuir um significado ao seu trabalho, melhor compreender sua adequação e desenvolver sua profissionalidade docente, o que também pressupõe conhecimentos em sua disciplina de atuação. Isso requer zelo e atenção permanentes para com seu aprimoramento e atualização do conhecimento na disciplina que ministra.

Você saber o conteúdo é fundamental. Para ser um professor de nível superior o mínimo que você tem que fazer é dominar o assunto da disciplina. Partindo do princípio que você domina, você tem que saber transmitir (PB, entrevista realizada em 01.04.2015).

Huberman (2000) argumenta que outros dois sentimentos instauram-se no professor iniciante. De um lado, ele se depara com a sobrevivência, que lhe impõe, insistentemente, questões como “O que eu estou fazendo aqui?”. E, por outro, experiência a descoberta de sentir-se profissional, possuir a sua sala de aula e assim habitar um espaço no universo do trabalho. A esse professor, cabe transpor os conhecimentos adquiridos em sua formação e prática ainda a ser vivenciada para desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício de sua profissão, não se esquecendo de sua responsabilidade social para com a comunidade.

Assim, iniciamos a nossa análise com as seguintes questões e seus respectivos desdobramentos:

Questão de pesquisa:

Quais dificuldades, tensões, são vivenciadas pelo professor bacharel iniciante no ensino superior?

Em decorrência:

- Como o professor bacharel aprende a ser professor no início da docência?

- Como os saberes da experiência auxiliam o professor a superar suas dificuldades?
- Quais condições institucionais podem auxiliar o professor no início de carreira?

Diante disso, temos, como **objetivo geral**:

Compreender como o professor bacharel iniciante vivencia os primeiros anos de docência no ensino superior em universidades privadas.

E, como **objetivos específicos**:

- Compreender como o professor bacharel aprende a ser professor no início da docência;
- Analisar como os saberes experienciais auxiliam o professor a superar suas dificuldades;
- Identificar como as condições institucionais podem auxiliar o professor no início de carreira.

Como referencial teórico, a pesquisa será fundamentada no pensar dos seguintes autores citados abaixo, de acordo com as temáticas a serem abordadas:

No aspecto Socialização, foi grande a contribuição de autores como Dubar (1992), Huberman (2000), Lüdke (2005) e Guimarães (2004). Segundo Guimarães (2004), sob a ótica do professor novo, há o reconhecimento de que o início da carreira docente e o ingresso numa nova rede constituem momentos de grande tensão e são fundamentais para sua vida profissional e qualidade do ensino. A socialização insere-se na vida desse novato como um preparo, para que possa melhor apreender e compreender a dinâmica funcional da instituição, a inter-relação com os colegas, alunos e todos aqueles envolvidos na ação pedagógica.

No que se refere à Formação Docente, alguns autores foram importantes por suas contribuições ao presente estudo. São eles: Nóvoa (1994), Sacristán (1995), Freire (2002), Soares e Cunha (2010), Charlot e Silva (2010), Anastasiou (2005), Libâneo (2000), Franco (2009), Pimenta e Anastasiou (2014), Pimenta e Almeida (2011), e Tardiff (2014). Nessa categoria, a formação é imprescindível ao professor bacharel no ensino superior, uma vez que o seu preparo profissional, em geral, restringe-se a uma disciplina específica. No entanto, ele necessita de suportes, além de sua disciplina, para aprimorar sua atuação, potencializá-la e diferenciá-la.

Para Pimenta e Almeida (2011), formar profissionais competentes, atualizados às demandas, com senso de justiça social e profunda identidade com a cidadania democrática, comprometidos com o ato de educar, requer muito mais desses professores do que apenas

ensinar conteúdos referentes às suas áreas de especialização *stricto sensu*. Cada vez mais o caráter formativo da docência é reconhecido na sociedade contemporânea.

No que se tange ao item Profissionalização, foi relevante a leitura de autores como Masetto (2000), Masetto e Gaeta (2013), Perrenoud (2008), Pimenta e Anastasiou (2014) e Abdalla (2006). Masetto e Gaeta (2013, p. 97) a definem como:

Ser docente no ensino superior não pode ser confundido com a boa vontade de dar algumas horas de meu tempo para ajudar os alunos de um curso; não pode ser confundido com um bico que vou fazer para melhorar meu salário, não pode ser confundido com a possível capacidade de comunicar algumas experiências profissionais aos alunos.

Ou seja, o professor bacharel iniciante na docência necessita de tempo para construir sua profissionalização, pelo desenvolvimento e aprimoramento de suas competências, as quais serão fortalecidas cotidianamente, no exercício de sua nova profissão.

Para o item Competências, alguns autores consultados foram também relevantes, a saber: Masetto (2003), Masetto e Gaeta (2013), Perrenoud (2008) e Pimenta e Anastasiou (2014). Há, atualmente, presença significativa de profissionais de diversas áreas de atuação na docência do ensino superior, o que leva à reflexão sobre quais as reais competências necessárias a este profissional para que atue como um exímio docente universitário. Contudo, Masetto (2003, p. 12) sintetiza o contexto de competência para o professor bacharel da seguinte forma:

Quem é esse professor? Inicialmente, pessoas formadas pelas universidades europeias, mas logo depois, com o crescimento e a extensão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Ou seja, os cursos superiores ou as faculdades procuravam profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles eram. Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse então um investimento em ação, praticamente exigiam-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Na última década, as universidades passaram a exigir, além do bacharelado, cursos de especialização na área e atualmente mestrado e doutorado.

Para o item Metodologia, contribuíram os autores: Ghedin e Franco (2011), Minayo (2006, 2010) e Gibbs (2009). Minayo (2006, p. 27) refere que “o ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam”. Nesse sentido, Ghedin e Franco (2011, p. 142) argumentam que: “O processo do conhecer interfere radicalmente em sua maneira de ser. Modifica-o por inteiro. O sujeito é transformado à medida que mergulha num universo em construção”. O horizonte, para o professor bacharel no ensino superior, emana de um construir permanente, abrangendo uma diversidade de

significados que possibilitam transformações em sua prática, tornando-a atuante, crítica e reflexiva.

O conteúdo da pesquisa foi organizado em categorias. Assim, pude atingir o objetivo aqui proposto ao explicitar a justificativa, a abordagem qualitativa, o método aplicado, os sujeitos em suas categorias, as entrevistas e, por fim, a análise de conteúdo.

Além desta **seção 1, “Introdução”**, esta pesquisa foi organizada em mais seis seções, as quais se desenvolveram a partir das temáticas a seguir descritas.

A **seção 2** trata da **“Docência no ensino superior”**. No Brasil, as mudanças na concepção de ensino, cujo caráter deixa de ser puramente educacional para se tornar uma indústria, refletirão fortemente no desempenho do professor universitário, o qual se depara com a nova relação professor/aluno reduzida à superficialidade do binômio profissional/cliente.

Somente em 1889, foram apresentados os primeiros esboços de universidade no Brasil, assim passa a iniciar o período da República e, posteriormente, o surgimento das primeiras universidades.

Relevante destacar nesta seção alguns fatores que interferem diretamente no processo do ensino brasileiro, com repercussões no ensino superior, entre eles: a massificação de alunos nas instituições particulares de ensino superior, a terceirização como uma parceria de trabalho, a mão de obra docente.

A concepção atual é de um ensino mercadológico, visto como um comércio em instituições particulares desde a década de 1970. Essas instituições estão disseminadas no Brasil e constituem um cenário educacional muito procurado por clientelas de diversas classes sociais.

A **seção 3** tem como título: **“Aprender a ser professor universitário em um mundo de mudanças”**. Nela, registro a necessidade de que o professor bacharel iniciante na docência superior atenda os requisitos exigidos neste momento: competências, saberes, formação e profissionalização, os quais possibilitam que construa, gradual e naturalmente, sua identidade profissional.

Já a **seção 4** aborda a **“Socialização profissional: os primeiros anos na docência”**. Nela, busco analisar a socialização profissional sob os seguintes aspectos: Onde os professores bacharéis encontram apoio no processo de socialização? Ela será encontrada entre os pares? Alunos? Instituição de ensino? Apoio pedagógico? Abordo, nessa seção, as dificuldades frequentemente vivenciadas e as alternativas para atenuar o momento de iniciação à docência universitária.

Fontana (2000, p. 108) também discute as dificuldades enfrentadas pelo professor em seu início de carreira, que ingressa repleto de “boas intenções, olhar crítico e quase nenhum saber fazer”, e vivencia, ambigualmente, entusiasmo e tristeza quando as dificuldades prevalecem.

Contudo, alguns bacharéis descobrem o prazer proporcionado pelo exercício desta profissão e, quando isso ocorre, a docência se impõe como profissão e não mais como alternativa de mercado.

Na **seção 5, “Caminho metodológico da pesquisa: por uma concepção qualitativa”**, detalho as diferentes etapas percorridas durante a condução da pesquisa: pesquisa bibliográfica e documental, abordagem qualitativa da pesquisa, utilização de questionários, realização de entrevistas, acesso aos sujeitos e análise de dados, baseada em leitura flutuante e análise hermenêutica, para posterior construção de novas categorias. Por fim, procedo à análise final que possibilitou compreender e elaborar uma nova seção, com base nas categorias pertinentes ao resultado da pesquisa.

Por seu turno, a **seção 6, “Compreender, analisar e identificar as possibilidades do professor bacharel iniciante no ensino superior”**, foi realizada após análise e relevância atribuída aos resultados da pesquisa em sequência das novas categorias.

Nela, exponho os pontos relacionados ao objeto de estudo da pesquisa: insegurança, tensões, prática de ensino, a formação pedagógica e a formação continuada, para que esse professor bacharel possa prosseguir em seu movimento de mudança e inovação, na perspectiva de potencializar sua atuação como docente de ensino superior.

Assim, contextualizo os aspectos mais destacados, tais como posicionamentos e questionamentos que envolveram este profissional do mercado quando inserido num processo de ensino e aprendizagem acadêmico.

De acordo com Pimenta e Almeida (2009, p. 18), “o ensino na universidade, por sua vez, constitui um processo de busca e construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade”.

Na sequência, a **seção 7, “Considerações”**, traz as conclusões e contribuições de todo o estudo.

Por fim, é imperioso comentar que, por acreditar na importância de aprimorar a formação como modo de ampliar as fronteiras que delimitam a educação da pessoa, a fim que ela se torne um cidadão cada vez mais atuante e transformador de seu contexto, entreguei-me com determinação aos meandros desta pesquisa, na esperança de ver, também, como educadora, os meus próprios horizontes ampliados. Parafraseando Goethe, ao se referir aos

atos de iniciativa e criação: “uma vez que alguém se engaja definitivamente em uma verdade elementar, a Providência também entra em ação”.

2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ser pesquisador – o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende.

(PAULO FREIRE)

No sentido epistemológico, “docência”, segundo Araújo (2004), provém do latim *docere* e significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. A docência é uma profissão que pressupõe a apropriação, pelo indivíduo, do planejamento e do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Dentro do contexto universitário, exige-se da formação do professor, cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, a fim de que esse docente não apenas ingresse no meio, mas permaneça nele de forma preparada e efetiva.

No início da carreira docente, é necessário também que o professor bacharel, se inteire de como se configura o processo de sua própria aprendizagem quanto à organização institucional que representa, às dinâmicas de interação entre gestores, professores e alunos, ao processo de transmissão de conteúdo e ao que mais for imprescindível para o seu amadurecimento profissional. Ao mesmo tempo, a falta de acolhida e de um programa de inserção para os novos professores no ambiente da universidade torna o processo de socialização profissional ainda mais moroso e desafiador para o novo professor. Cabe totalmente a ele superar os limites e conquistar o seu espaço.

Outro motivo que torna a complementação acadêmica do professor bacharel novato indispensável é o fato de que a docência no ensino superior requer do profissional grande dedicação à pesquisa, visto ser essa uma das áreas mais importantes e que mais enriquecem a atividade docente no segmento. Entretanto, não é a prática pedagógica em sala que proporciona o desenvolvimento de tal competência, mas os cursos de pós-graduação, que ampliam o olhar crítico e disponibilizam o aparato teórico necessário para que o professor seja também um pesquisador.

A carência de uma complementação mais específica à formação acadêmica básica do docente iniciante faz com que ele se sinta despreparado para estruturar e conduzir a sua aula na universidade. Tal fato pode retardar ou até mesmo prejudicar o processo de construção de

sua identidade em sala e caberá a esse professor novato estruturar o seu *modus operandi*¹ a partir de suas próprias experiências e percepções, o que será determinante para o seu sucesso ou fracasso profissional.

Segundo Charlot e Silva (2010), esboça-se uma mudança por parte das próprias universidades, pressionadas a redefinir seus objetivos, em que as pesquisas têm sido priorizadas. Até esse momento, as universidades voltadas para a formação dos professores vinham sendo configuradas de forma que a ênfase recaísse, antes de tudo, sobre o processo de transmissão do conhecimento e não sobre a pesquisa. Com os novos ajustes que agora se delineiam, cabe-nos indagar: De que forma a ênfase na pesquisa pode influenciar a formação dos docentes?

Paulo Freire (2002) entende que ensinar não é apenas transmitir conhecimento. Esse pensamento, bastante amplo, aliás, permite-nos inferir que ele não alude apenas ao educador, mas também à instituição de ensino, uma vez que a incumbência de ensinar recai igualmente sobre ela, ao ser responsável por proporcionar os recursos necessários e um ambiente instigador para que a transmissão do conhecimento se efetive, via professor. A instituição será o *locus* de trabalho do professor iniciante, logo, o processo de adaptação ideal ao ambiente acadêmico em que ele é colocado deveria ocorrer por meio de projetos de pesquisa que o envolvam e da socialização, a fim de facilitar o percurso que o levará a atuar e a consolidar a sua carreira.

Conforme Masetto (2000), o professor universitário tem se conscientizado cada vez mais de que a docência exige competências próprias e específicas, que não se limitam ao diploma de bacharel, mestre ou doutor – apesar de termos visto que a complementação se faz imprescindível –, mas que se ampliam para a habilidade de se saber transmitir o conhecimento, favorecendo e priorizando, assim, a aprendizagem do aluno universitário. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a qualificação é um dos elementos propulsores da qualidade no desempenho profissional de qualquer área, em especial da educação, a qual se encontra sob constante reflexão. Ainda assim, a qualidade na docência só se delineia por completo, se aliada aos anos de atuação e experiência do professor em sala de aula. Deduz assim, um conjunto de atividades “[...] pré, inter e pós-ativas, que os professores têm de realizar, para assegurar a aprendizagem dos alunos” (GARCIA, 1999, p. 243).

¹ *Modus operandi* (plural: *modi operandi*) é uma expressão em latim, que significa “modo de operação”. É utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo sempre os mesmos procedimentos. Esses procedimentos são como se fossem códigos (WIKIPÉDIA, 2015).

Assim, vemos que, para esses autores, Masetto (2000) e Pimenta e Anastasiou (2002), apenas a formação acadêmica não é suficiente para a docência. São a atuação em sala e a decorrente experiência que propiciam a maturidade e o êxito no trabalho do professor iniciante. Pimenta e Anastasiou (2002) vão ainda mais além e defendem que a docência no ensino superior requer formação na área educacional. Para ela, o domínio de conhecimento específico e o exercício da profissão não são suficientes, pois o que valida o seu caráter didático é a pesquisa e a própria prática docente.

Tal concepção sugere uma preocupação voltada apenas para o mero e típico profissionalismo, atribuído a qualquer outra carreira. Além disso, nessa percepção deixa-se de fora o aspecto fundamental da socialização, que contribui em grande escala para a formação do docente como tal e o situa no contexto de ensino e aprendizagem do ensino superior.

Masetto (2003), por sua vez, entende que a docência universitária prioriza um modelo de ensino em que as disciplinas continuam sendo conteudísticas, técnicas e profissionalizantes, e, dessa forma, negligencia o potencial interdisciplinar dos assuntos e a inserção de temas transversais. O que tem ocorrido, na realidade, não é uma modificação no processo de formação dos professores, mas uma dissimulação de antigos padrões educacionais, por meio da adoção de novas tecnologias e de recursos mais modernos de comunicação, a fim de que a democratização dessas ferramentas promova no professor a sensação de que ele está ensinando, e, nos alunos, de estarem aprendendo. As tecnologias de informação deveriam vir ao encontro do trabalho docente como uma forma de aprimorar, com conteúdos atuais e relevantes, o seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem, não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas (SOARES; CUNHA, 2010).

A partir da visão de Masetto (2003), ousamos defender uma vez mais a necessidade de formação complementar advinda dos cursos de pós-graduação, visto que os docentes ainda estão centrados em aulas expositivas, procurando apenas cumprir os programas estabelecidos pelo corpo pedagógico, com uma metodologia de transmissão ou comunicação de temas já concluídos, que apenas se repetem. Com a complementação, até o sistema de avaliação tradicional, como provas escritas e notas aprobatórias, pode ser repensado. Para que essa realidade se torne possível, porém, é preciso também maior incentivo, por parte das instituições de ensino, à investigação científica, por meio da realização de congressos, simpósios e intercâmbios.

Assim, a partir desse amplo conjunto de medidas, que envolvem a preocupação com a prática pedagógica desenvolvida em sala, a complementação formativa do docente, programas de socialização e o incentivo à proliferação de ideias por parte das instituições de ensino,

torna-se, possível pensarmos no êxito do trabalho do professor bacharel desde o início de sua carreira no contexto do ensino superior.

Mas o cenário ideal ainda está longe de ser alcançado. Impasses que dizem respeito à competitividade entre as instituições de ensino, por exemplo, para as quais a educação se tornou uma indústria lucrativa, e o descaso com o professor em início de carreira em todas as suas formas ainda impedem que o ambiente universitário alcance o seu máximo potencial em termos de formação educacional e profissional.

2.1 O ensino superior no Brasil

Um dos maiores legados que recebemos no começo do milênio que há pouco terminou foi a universidade. [...] que é, até hoje, a grande produtora e difusora do conhecimento.

(ATTICO CHASSOT)

O ensino superior no Brasil despontou ainda no período colonial, com a criação de escolas superiores especializadas, cujo modelo se assemelhava às escolas da Metrópole Portuguesa. A primeira foi a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, criada em 1792, no Rio de Janeiro, pela Rainha D. Maria I de Portugal, com o fim principal de formar oficiais técnicos e engenheiros militares. Considera-se a Academia como sendo a primeira escola superior de Engenharia das Américas e uma das primeiras do mundo, que veio a dar origem, em tempos muito posteriores, ao Instituto Militar de Engenharia e à Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Conforme Masetto (2000), quando ocorreu a transmigração da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, começaram a surgir os primeiros cursos superiores no Brasil e as primeiras escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro. Já Charlot e Silva (2010) relatam que, quando D. João VI chegou ao Brasil, ele não fundou uma universidade, mas estabelecimentos de ensino científico, técnico, militar e médico. Dessa forma, grande parte das universidades brasileiras nasceu a partir da coligação de instituições já existentes, em particular, das escolas técnicas. Historicamente, as universidades, em especial os cursos de Letras, Direito e Medicina, exerceram forte influência cultural e social, porém receberam pouco reconhecimento em suas contribuições científicas, técnicas e econômicas. Os cursos de Engenharia Militar e Medicina que surgiram nesse período eram oferecidos em instituições isoladas, fato este que logo instituiu um padrão característico presente até os dias atuais nos moldes do ensino superior no Brasil.

Durante muitos anos, os jesuítas foram os responsáveis pela educação no Brasil, e tal responsabilidade era exercida por meio da catequização dos indígenas. Já os filhos de latifundiários, de forma geral, eram enviados a Coimbra, onde cursavam a graduação, de cunho exclusivamente profissionalizante.

Em 1810, o Príncipe Regente assinou a Carta de Lei de 04 de dezembro, criando a Academia Real Militar da Corte, a qual, anos mais tarde, viria a se tornar a Escola Politécnica. Assinou também o Decreto de 23 de fevereiro de 1808, que instituiu na Academia Real Militar da Corte, uma cadeira de Ciência Econômica, e o Decreto de 12 de outubro de 1820, que organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida na Academia das Artes.

Foi somente em 1820 que surgiram as primeiras Escolas Régias Superiores, nas cidades de Olinda, Salvador e Rio de Janeiro, com os cursos de Direito, Medicina, Engenharia, além de outros, como Química, Agronomia, Desenho Técnico, Economia, Política e Arquitetura, criados posteriormente. De acordo com Darcy Ribeiro (*apud* MASETTO, 1998), o modelo que inspirou o currículo desses cursos foi o da “universidade necessária” – padrão francês de ensino na era napoleônica, que tinha como característica principal a autarquia. O modelo napoleônico de universidade autônoma se adequava ao movimento de modernização política, uma vez que, naquela época, ainda se articulava um controle estatal generalizado sobre as esferas profissionais, econômicas e educacionais do país.

A partir da Proclamação da Independência, houve um crescimento de escolas superiores no Brasil, mas sempre seguindo um modelo isolado, de unidades desconexas e voltadas para a formação profissional. Os primeiros esboços de universidade no país surgiram em 1843, a partir do projeto que visava a criar a Universidade de Pedro II, e, em 1847, por uma iniciativa do Visconde de Goiânia. Apesar do empenho, nenhuma delas saiu do papel.

Enfim, iniciou-se o período da República no Brasil, mas a Constituição de 1891 se omitiu quanto a um compromisso do governo com a universidade. Em 1912, surgiu a primeira universidade brasileira, no estado do Paraná, que durou somente três anos. Finalmente, em 1920, surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, que reunia a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, originada a partir da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. O decreto que oficializa a universidade era o de nº 14.343, de 07 de setembro de 1920.

A implementação de uma Faculdade de Educação e Letras (estatuto de 1931) ou de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), em 1934,

representou o “[...] eixo integrador da universidade, em torno do qual deveriam gravitar as demais escolas” (MENDONÇA, 2000 *apud* CHARLOT; SILVA, 2010, p. 45). Esse eixo foi central para a criação das primeiras universidades. A Reitoria e o Conselho Universitário foram os agentes que promoveram a agregação desses cursos, entretanto, o fator que motivou a adoção desse novo modelo não foi a integração entre os cursos, mas a centralização da direção legal que a iniciativa ocasionaria, o que até hoje é seguido pela maior parte das universidades. Exceção à regra, surgiu, após a Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo, a Universidade de São Paulo.

No Brasil, observa-se o nascimento das faculdades estreitamente ligado à formação dos professores do ensino secundário, conforme explicitado no decreto de Francisco Campos, de 1931, em que se passou a exigir o curso de licenciatura para os professores do ensino secundário. Concomitantemente ao decreto, ganhavam força também o Movimento da Escola Nova, que defendia a escola pública, laica e gratuita, a ideia da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que se efetuiu em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935, concebida por Anísio Teixeira (CHARLOT; SILVA, 2010).

A grande expansão das universidades só ocorreu, de fato, entre as décadas de 1950 e 1970, época em que foi criada uma instituição federal em cada estado do Brasil, além das universidades estaduais, municipais e particulares, as quais também começaram a surgir nesse período. Começava a descentralização geográfica do ensino superior e a regulamentação dos cursos ficou a cargo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor a partir de 1961.

Foi a partir da década de 1970 que o ensino superior se popularizou. Ao longo desses anos, o número de matrículas subiu de trezentos mil, em 1970, para um milhão e meio, em 1980. O elemento propulsor de tanta procura foi o crescimento urbano, que demandava mão de obra qualificada para os setores industrial e de serviços. A alta no interesse pelo ensino superior obrigou o Conselho Federal de Educação a aprovar inúmeros cursos novos e a alterar os exames de seleção das universidades, cujas provas passaram de dissertativas e orais para o modelo de múltipla escolha.

O aumento expressivo no número de alunos matriculados no ensino superior resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do Poder Público, na queda da qualidade de ensino e no surgimento de uma imagem mercantilista do segmento, que perdeu o *status* de bem público para assumir a condição de serviço comercial. É a transformação da educação em bem de consumo, que persiste até hoje dentro da iniciativa privada, ao contrário do que prega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior de 1968 (Lei nº 5.540/68).

Desde o surgimento das universidades, em 1970, a pesquisa já era uma prática e configurava uma característica fundamental para a capacitação do docente universitário (MASETTO, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 instituiu a licenciatura como parte do currículo das universidades e instituições de ensino superior e a tornou obrigatória, em seu artigo 62: “[...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996). O Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, indica que a formação desses professores “[...] far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores” (§ 2º) (BRASIL, 1999, grifo nosso).

Segundo Charlot e Silva (2010), a questão da formação dos professores estava entre as principais preocupações daqueles que organizaram a universidade do tempo moderno. Em 2001, o Plano Nacional de Educação estabeleceu como objetivo que “[...] no prazo de dez anos, 70% dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental possuam formação específica em nível superior” (CHARLOT; SILVA, 2010, p. 47-48).

A importância da formação complementar direcionada ao ensino está no fato de capacitar o docente a mirar com mais precisão o propósito definitivo da universidade, que é formar cidadãos e profissionais críticos, capazes de contribuir para a sociedade com conhecimento científico e prática reflexiva, por meio do trabalho que vierem a exercer. Contudo, o que se delineou no contexto brasileiro foi o modelo de universidade segmentada por disciplinas isoladas, que formam cursos igualmente desconectados do todo, divididos internamente por departamentos.

Conforme Masetto e Gaeta (2013), o sistema de educação vigente no Brasil estrutura o ensino superior em dois ciclos de formação: a graduação e a pós-graduação. A graduação, como formação inicial, está subdividida em cursos que preparam o graduando para se tornar tecnólogo, bacharel ou licenciado, e o objetivo dos três segmentos é desenvolver e vincular as competências a uma profissão. Paralelamente à graduação, é possível frequentar os cursos sequenciais, que visam à inserção imediata dos alunos no mercado de trabalho. A pós-graduação, por sua vez, é considerada um processo de educação continuada e subdivide-se em *lato sensu* (especialização), mais voltado para a prática profissional, e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), de cunho mais acadêmico e direcionado para a pesquisa.

2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

(LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL)

O artigo 43 da LDBEN 9.394/96, acima transcrito, trata da educação superior, o segundo macrocomponente estruturante da educação escolar nos termos do artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro é a educação básica.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I. Cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que, tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente;
- II. De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III. De pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.
- IV. De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo no inc. II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. - Acrescentado pela lei 11.331/06 (CARNEIRO, 2012, p. 343).

Nas palavras de Carneiro (2012, p. 352-353):

Este artigo trata da organização da educação superior como etapa sequencial à da educação básica. Estão previstos cursos de quatro categorias: os sequenciais, os de graduação, os de pós-graduação (que abrangem vários tipos) e os de extensão. Esta envergadura de cursos corresponde ao nível de complexidade da demanda por formação superior.

Ainda segundo Carneiro (2012, p. 343):

A Constituição Federal trata da educação superior em quatro artigos: 207, 208, 213 e 218. Cabe esclarecer que a responsabilidade do Poder Público pela educação superior tem corroboração jurídica no conjunto de princípios e demarcações constitucionais referentes à educação, em especial o artigo 205, assim formulado *in verbis*:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, é evidente que, com a Constituição Federal de 1988, a dimensão democrática da educação foi significativamente ampliada, a partir da compreensão impositiva de sua defesa ser tratada como bem jurídico. Esta, ao lado de outras previsões constitucionais, ganhou desdobramento no compromisso assumido pelo Brasil com a Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos, subscrita em 1990, na Tailândia, cuja síntese se encontra no art. 5º, que diz: “A diversidade, a complexidade e o caráter notável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação [...]”. A declaração culmina com o seguinte compromisso solene: “Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva, assegurar educação para todos” (UNESCO, 1990).

2.3 A universidade: contexto atual

A universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incube de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la. [Ao mesmo tempo em que] gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a universidade é conservadora, regeneradora e geradora. [Tem, pois,] uma função que vai do passado ao futuro por intermédio do presente [...].

(EDGAR MORIN)

Com “nove séculos de existência” (ALMEIDA, 2012, p. 40), atualmente a universidade, no Brasil, compreende uma estrutura que tem passado por mudanças significativas nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Trata-se de uma instituição que abrange um espaço de produção e transmissão de conhecimentos, cujo principal objetivo é “o contínuo exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão; ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos” (FELDENI; KRONHARDT, 2011).

Atualmente, os professores que atuam nas universidades precisam oferecer uma base para a educação profissional e superior, a qual decorre de sua própria formação continuada em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado e doutorado. Esta qualificação do docente contribui para seu desenvolvimento profissional, da universidade, da comunidade acadêmica e da sociedade. Assim, a universidade pode compartilhar um comprometimento em trabalhar com o conhecimento, a educação, o ensino e a aprendizagem, envolvendo todos os pares na construção do saber.

“O Art. 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LBDEN, concebe as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, extensão e de domínio e cultivo do saber” (CARNEIRO, 2012, p. 380).

Atualmente, a observância desta lei no ensino universitário é considerada uma das responsabilidades do Estado para com os envolvidos no processo. Em se tratando de universidade pública ou privada, a lei é clara quanto ao caráter de serviço público dessas instituições. Cabe ao Estado, portanto, avaliar e acompanhar os resultados oriundos da educação superior nas universidades, pois, conforme mencionado, trata-se de uma atividade que se insere na esfera pública.

A universidade foi originariamente formada por pessoas livres que só poderiam fazer o que faziam por serem livres das influências externas. Ao longo de sua existência mantém a função de transmitir e conservar o patrimônio cultural e científico. É, portanto, conservadora, por natureza. Contraditoriamente, também é inovadora e crítica: a escolha, leitura e interpretação de textos, aliadas ao interesse por novidade presente nas gerações mais jovens, acabam por induzir novas interpretações, novas questões (CHARLOT; SILVA, 2010).

Essa geração, recém-egressa da universidade na condição de aluno, ao se graduar, encontra-se mais aberta ao novo, pois não se atém muito a aspectos conservadores, visto que pertence à chamada geração “Y”, com grande facilidade de ingresso no mercado de trabalho. Assim, notam-se esforços recíprocos entre os docentes e aqueles alunos que não se encontram no mundo universitário simplesmente pelo curso em si, mas buscam também atribuir sentido mais amplo à profissão escolhida. Isso favorece mudanças para ambos, possibilita críticas construtivas e o desenvolvimento de competências técnicas, além de aprimorar a capacidade do autoconhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, pode-se continuar concebendo a universidade como uma complexa e competente área do saber, por meio da qual toda a sociedade pode vivenciar momentos

integrados na construção e no desenvolvimento de ensino e do acesso às oportunidades de aprendizagem.

2.3.1 A universidade em sua origem

[em seus primórdios, no século XII], a universidade denominava-se *universitas magistrorum et scholarium* e tinha a função clara de congregar mestres e estudantes.

(MARIA ISABEL ALMEIDA)

Em sua origem, a universidade constituía um espaço/tempo para transmissão democrática da ciência, dos saberes e dos conhecimentos.

Em análise, realizada por Chauí (1999, 2001 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 167-168), “[...] fica explícita a diferenciação entre a universidade enquanto instituição social – proposta e razão de ser desde o início de sua existência, no século XIII – e enquanto entidade administrativa, dotação que lhe é imposta no modelo neoliberal²”. Fica evidente também que a universidade se caracteriza não só no espaço/tempo pela produção e transmissão do conhecimento, mas, também, em ação e prática social orientada justamente por suas próprias necessidades. Sua principal característica diz respeito à formação e produção de conhecimento. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 168), “desde suas origens, a universidade buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado”. Importante ressaltar que tais princípios se encontram ainda muito presentes e assumem grande importância no contexto da universidade contemporânea.

Atualmente, este propósito da universidade vincula-se a múltiplas relações, com a ampliação do uso da tecnologia, a comunicação e a globalização que conferem novos parâmetros às esferas do ensino superior. Assim, ela tem se revelado capaz de “criticar seu próprio caráter institucional e suas perspectivas orientadoras na produção do conhecimento e na formação de profissionais” (ALMEIDA, 2012, p. 45).

² Neoliberalismo é o ressurgimento de ideias associadas ao liberalismo econômico *laissez-faire* que teve início nas décadas de 1970 e 1980. Os seus apoiantes defendem uma extensa liberalização econômica, o livre comércio e a redução da despesa pública como forma de reforçar o papel do setor privado na economia.

2.3.2 *Universidade: interfaces*

A função principal da universidade é a transmissão e conservação do saber; mas essa função induz efeitos de inovação, de crítica, às vezes de pesquisa.

(BERNARD CHARLOT; VELEIDA ANAHÍ DA SILVA)

A IES está tentando mudar para subsistir? Sabe-se que sofre pressões externas de órgãos oficiais, mecanismos internacionais e que há cobranças sociais por resultados. São questões políticas que causaram dilemas e impasses ao próprio sistema de ensino e que ainda hoje geram reflexos nas universidades.

Essa política universitária contemporânea – e todos os elementos articuladores das relações entre universidade e sociedade – apresenta-se fortemente influenciada pelas relações do capitalismo globalizado (ALMEIDA 2012).

A mudança só ocorreu no século XIX, em decorrência de novos paradigmas que direcionaram, fundamentalmente, o início das pesquisas e as relações com a sociedade (ALMEIDA, 2012). Atualmente, esse processo de mudança tem influenciado, sobretudo, os currículos que norteiam o ensino na universidade de forma pré-moldada, o que repercute na formação dos professores, mais sujeitos a um ensino pré-concebido. Não se observa, assim, o desenvolvimento das chamadas “competências” e, “portanto, não tem como ter profissionais críticos e analíticos” (ALMEIDA, 2012).

A universidade enfrenta grandes dificuldades em seu percurso. Muitas vezes, distancia-se do modelo tradicional e aproxima-se do novo face às pressões pela busca da “produção de conhecimentos capazes de ganhar mercado e gerar recursos” (ALMEIDA, 2012, p. 51). A mercantilização no universo institucional imprime marcas nas IES privadas em seu monopólio do ensino e este pode constituir um momento e o grande impasse que vivenciam. O outro se direciona às “políticas institucionais que são condicionadas pelos determinantes externos nacionais e internacionais do mundo neoliberal” (ALMEIDA, 2012, p. 53).

2.3.3 A universidade: principais mudanças

[...] a universidade orienta-se na direção de assegurar a livre manifestação do pensamento, de responder às necessidades da sociedade coletiva e melhorar a vida social, de administrar-se de maneira participativa, propiciando vivência democrática aos seus estudantes e aos que nela trabalham.

(MARIA ISABEL ALMEIDA)

Para desempenhar seu papel de grande transcendência social, a universidade preconiza a contratação de professores com formação adequada para o desenvolvimento de saberes edificados. Trata-se de um aspecto relevante no que se refere à posição de um docente na universidade: sua realidade agregada ao conhecimento ordenado e obrigatório para seguimento da trajetória profissional na docência universitária.

A LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em sua atual conformação legal, no que se refere à universidade, estabelece alguns tipos de instituições de ensino superior.

Conforme esclarecem Pimenta e Anastasiou (2014):

- Universidade;
- Centro Universitário;
- Faculdades Integradas;
- Institutos ou Escolas Superiores.

Quadro 1 - Número de instituições de ensino superior por organização acadêmica e categoria administrativa (Brasil – 2001/2012).

Ano	Instituições								
	Total	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IFs e Cefets	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2001	1.391	71	85	2	64	84	1.059	26	-
2002	1.637	78	84	3	74	83	1.284	31	-
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39	-
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34	-
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33	-
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	-
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	-
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	-
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	-
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	-
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	-
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	-

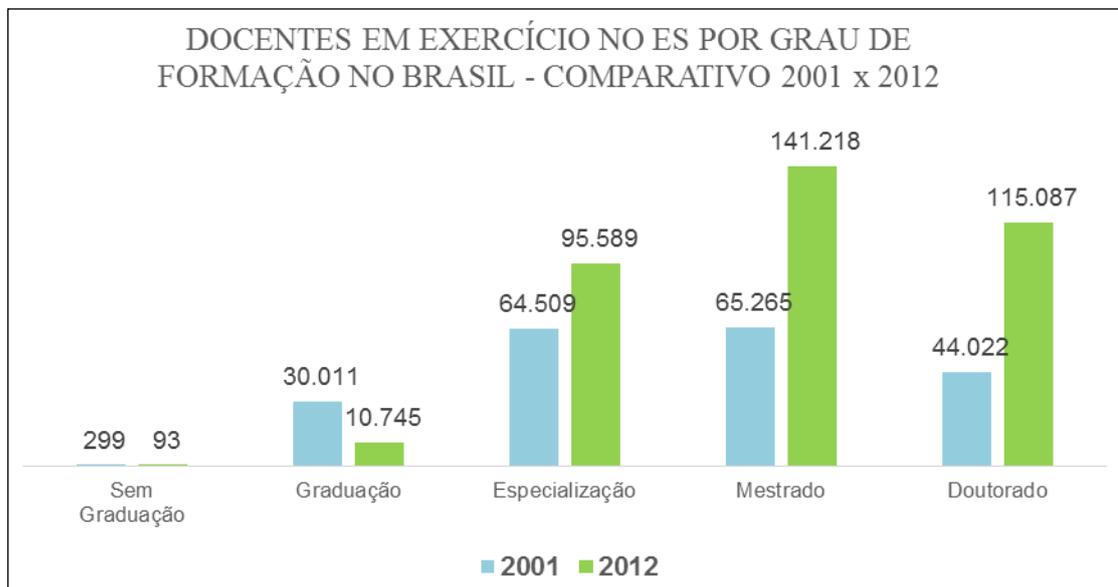
Fonte: Censo da Educação Superior 2012 (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍZIO TEIXEIRA, 2013).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2012, há, no Brasil, 2.416 instituições de ensino superior, sendo 2.112 particulares e 304 públicas. Centros universitários privados representam a maior quantidade, com aumento de 102% em período de 11 anos (2001 a 2012) (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍZIO TEIXEIRA, 2013).

Do professor universitário, independentemente do tipo de instituição a que esteja vinculado, será exigida docência, o que envolve atividades de extensão e pesquisa, comum a todas as instituições que integram o ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Para exercê-la, vale reiterar, é necessária formação inicial e continuada.

Atualmente, o professor que leciona em cursos de graduação necessita de formação continuada em cursos de pós-graduação, como mestrado e doutorado. Isso lhe é exigido para que possa construir sua trajetória e exercer suas funções com mais segurança e confiança, abrindo possibilidades para um ensino reflexivo, contemplando o processo de compartilhamento do saber.

Gráfico 1 - Docentes em exercício no ensino superior por grau de formação no Brasil (Comparativo 2001 x 2012).



Fonte: Censo da Educação Superior 2012 (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍZIO TEIXEIRA, 2013).

O Gráfico 1 evidencia a busca por cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em 2012, eram 141.218 docentes com mestrado e 115.087 com doutorado.

Cada um dos tipos de instituições de ensino superior, já mencionados, caracteriza-se por autonomia didática, administrativa e financeira, bem como por desenvolver atividades de

ensino, extensão e pesquisa. Precisam, portanto, dispor de expressivo número de mestres e doutores. O centro universitário, por sua vez, caracteriza-se por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência. Por seu turno, as faculdades integradas reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento, oferecendo ensino e, às vezes, extensão e pesquisa. Já os Institutos ou Escolas Superiores atuam em áreas específicas do conhecimento podendo ou não desenvolver pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para criação de novos cursos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

De acordo com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a docência no ensino superior será preparada, e não formada, preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

E, conforme a LDBEN/96, todas essas instituições de ensino superior se diferenciam entre si pela abrangência de ações e pelas condições de trabalho de seus docentes. No entanto, todas têm em comum a graduação de profissionais de diferentes áreas, o que, por si, já seria indicador suficiente da necessidade de uma profissionalização da categoria docente que considere a análise dos elementos caracterizantes de uma profissão: o ideal, o objetivo social, a regulamentação profissional, o conceito, a formação acadêmica inicial e continuada, os conteúdos específicos da área e, principalmente, o que mais falta: os conteúdos da área pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 174).

Cumprir observar que, para que a universidade possa atualmente estar de acordo com o sistema de ensino, com as normas do Ministério da Educação (MEC) e com a LDBEN, o docente universitário deverá possuir a competência necessária requerida para atuar no ensino superior, a fim de que se sinta mais confiante e imbuído do saber científico necessário ao processo de sua formação. O percentual de 1/3 de professores com titulação de mestrado e doutorado, exigido em distintas áreas da educação superior, constitui requisito básico para formação profissional inicial do professor universitário. Esse requisito independe de sua formação e do fato de ser docente licenciado ou bacharel.

O universo da pesquisa predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias (ALMEIDA, 2012, p. 63).

Sabe-se que para o exercício da docência universitária, a formação é condição necessária a todos os professores acadêmicos. Ela não diz respeito somente ao docente, mas também à própria universidade. Há, ainda, outras atividades, como pesquisa, extensão e gestão, indissociáveis do contexto de um docente universitário.

Assim, as universidades buscam a gratificação e a coerência de um saber direcionado à dinâmica de um conhecimento consistente, ao alcance de todos aqueles que almejam uma formação fundamentada em objetivo que seja de interesse plenamente social, democrático e

sustentável. Essa busca encontra ressonância na própria definição de universidade como um *locus* de valores e conhecimentos socialmente construídos por um coletivo que a envolve e abre fecundas possibilidades de ensino-aprendizagem.

Do exposto, cabe destacar alguns questionamentos de Almeida (2012, p. 62): “Como é formado o professor do ensino superior?” “Sua preparação dá conta das múltiplas dimensões implicadas na sua atuação, como as atividades de produção do conhecimento e também as atividades de ensino?”.

Essas dúvidas são pertinentes não apenas no contexto brasileiro, mas também em muitos outros países, onde se questiona justamente a ausência de formação, ou melhor, a formação requerida de um docente universitário.

No momento presente, a universidade considera a formação um importante quesito a ser observado. Esse cuidado não se dirige apenas aos docentes, mas também aos discentes com vistas à edificação de saberes concedidos à sua formação acadêmica.

2.4 A massificação e a expansão quantitativa

Entretanto, a universidade contemporânea está enfrentando dois desafios que despertam dúvidas e questionamentos sobre o seu futuro. O primeiro é o da massificação da universidade, que gerou contradições e problemas ainda não resolvidos.

(BERNARD CHARLOT; VELEIDA ANAHÍ DA SILVA)

O fenômeno da massificação no ensino superior refere-se à expansão quantitativa do ingresso de alunos provenientes de camadas sociais e culturais menos favorecidas nas universidades. Se, por um lado, o fato pode representar uma democratização do conhecimento, por outro, há um risco de severa degradação na qualidade do ensino oferecido, visto que a alta demanda impede um planejamento cuidadoso e igualitário no processo de implantação dos cursos.

Historicamente, a massificação no ensino superior na sociedade ocidental teve início logo após a Segunda Guerra Mundial. Até essa época, apenas uma minoria economicamente privilegiada tinha acesso à escola. Nos Estados Unidos, o fenômeno atingiu o auge nas décadas de 1960 e 1970.

Segundo pesquisa e dados coletados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), a incidência da massificação no ensino superior no Brasil é maior no segmento da educação a

distância (EAD) e em demais cursos em que são utilizadas as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

O processo de globalização instituído nos últimos anos incita as gerações X e Y³ a se engajarem em uma corrida interminável em busca por informação. Tal urgência se configura para investidores e empreendedores como uma oportunidade para grandes negócios, o que não poupa nem mesmo a educação, que passa a ser vista como um campo extremamente lucrativo. O foco deixa de ser o aluno e a construção do conhecimento e passa a ser o alto consumo dos recursos exigidos e oferecidos ao longo do processo de graduação, que alimenta uma indústria voltada exclusivamente para o segmento e causa a falsa impressão de qualidade no conteúdo transmitido. Como parte fomentadora dessa dinâmica ocorre aumentos regulares do valor da mensalidade, pedidos de livros em excesso e de aparatos de tecnologia de ponta, entre outras requisições do gênero.

De acordo com Charlot e Silva (2010), o modelo contemporâneo de universidade vem enfrentando dois desafios que despertam dúvidas sobre o seu futuro. O primeiro é o da já citada massificação, que gerou contradições e problemas ainda sem solução, entre os quais está o descaso por parte do governo e do próprio corpo docente pela universidade pública, perceptível por meio da má conservação de seus prédios, dos métodos arcaicos de ensino, dos baixos salários e do descompromisso com o alunado com ausências injustificadas. Já nas instituições de ensino privado, o fenômeno produz uma espécie de mascaramento das falhas na educação, visto que são adotados métodos para não reter os alunos por muito tempo na graduação, a fim de não estancar a rotatividade e atender à demanda. Assim, são adotados processos seletivos de ingresso que em nada selecionam e sistemas de avaliação cuja chance de reprovação é inexistente.

Segundo os dados do Panorama Social da América Latina - 2004, entre os anos de 1990 e 2002, a massificação no ensino superior em países da América Latina foi resultado do aumento de alunos que concluíram o ensino médio. Logo, o fenômeno precisa ser considerado de maneira ampliada, visto que são inúmeros e de naturezas diversas os fatores que contribuem para a massificação (CHARLOT; SILVA, 2010).

³ Gerações “X” e “Y” são os dromoaptos, nascidos no cenário dos dispositivos digitais de informação de comunicação. Ou seja, é um mundo digitalmente conectado.

2.5 A terceirização e a parceria da mão de obra docente

Uma dessas “inovações” que surgiram na presente década, a exemplo da terceirização das chamadas atividade-meio (imprensa, limpeza, segurança, entre outras atividades), foi a terceirização do trabalho docente, atividade-fim, por meio de cooperativas de mão-de-obra. Trata-se de uma prática gerencial, legal e eticamente questionável, que para muitos gestores e empresários da educação se traduz em alternativa aparentemente rentável, com elevado poder de sedução diante da promessa de redução de custos com a mão-de-obra do trabalhador docente, ou seja, o docente visto como mero custo operacional, que troca sua força de trabalho por um salário mensal.

(JAUME MARTINEZ BONAFÉ)

A terceirização dentro do contexto universitário é o processo de gestão em que o professor é contratado por intermédio de uma cooperativa para trabalhar em uma instituição de ensino privado. Esse sistema, já bastante difundido em solo nacional no mercado de finanças, serviços e em *marketing*, está se popularizando também entre as universidades privadas. A vantagem está na comodidade e na facilidade em se contratar ou se desligar um professor da instituição, sem que grandes questões trabalhistas irrompam. A desvantagem recai sobre o professor, que recebe menos e tem menos direitos que o professor efetivo. Além disso, é exigido do professor terceirizado o mesmo nível de comprometimento e produção dos demais docentes, porém sem que haja incentivo ou reconhecimento por seu trabalho, o que acarreta, invariavelmente, sua insatisfação, seu esgotamento e até mesmo uma postura negligente de sua parte, o que acaba por refletir em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo as normas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a contratação do professor terceirizado é feita pelo regime de horas, o que significa pagamento proporcional às aulas ministradas sem direito à licença, férias, 13º salário e outros benefícios legalmente assegurados para os efetivos. Na terceirização, o professor não possui vínculo empregatício com a instituição educacional para a qual trabalha. Infelizmente, é pela terceirização que os docentes em início de carreira estão se posicionando no mercado de trabalho, o que ocorre com as instituições de ensino que os contratam por esse meio e com as cooperativas que disponibilizam o serviço, vem incentivando cada vez mais a tendência.

Para a maioria das instituições de ensino privadas, que nada mais são do que empreendimentos empresariais, a terceirização permite maximizar a mão de obra docente sem aumentar os custos, o que se torna fator decisivo na concorrência que se estabelece dentro do mercado educacional (BARÃO, 2004). Outros serviços mais popularizados também são oferecidos às universidades privadas e públicas pelas empresas de terceirização, como

segurança, limpeza, transporte, assessoria e informática, mas nenhum deles causa tanto estranhamento como a oferta de mão de obra docente, por motivos aqui já mencionados.

O Ministério Público e o Sindicato dos Professores, juntamente com a Justiça do Trabalho, têm punido as instituições e as cooperativas que terceirizam o trabalho docente, alegando ser uma tentativa de escravizar o professor, ao submetê-lo ao regime de horas, em que poucos direitos são garantidos. Tal prática denuncia o caráter exclusivamente mercantilista e não educacional das partes envolvidas (CALDERÓN, 2009).

2.6 A mercantilização da educação e do ensino

A universidade, talvez a única instituição da sociedade capitalista cuja função e cujo fim sejam a crítica social aliada à ação social, a única instituição em que é possível viver plenamente a contradição entre crítica e ação, contradição que é o verdadeiro motor do progresso social.

(MAGDA SOARES)

A mercantilização no ensino superior foi um movimento iniciado na década de 1970, que se definiu como a perda gradativa, por parte da universidade, do *status* de bem público para se tornar um serviço oferecido comercialmente, conforme a lógica de mercado. Foi o início da transformação da educação em bem de consumo, visando a interesses privados e públicos.

Segundo Santos (2005), a mercantilização começou a ganhar espaço no Brasil a partir do início da década de 1980 e consolidou o mercado nacional universitário no final dos anos de 1990. Hoje, a tendência que desponta dentro do contexto do ensino superior é a agressiva globalização neoliberal, que estabelece que o ensino superior – ou qualquer atividade social – venha a ser totalmente desconectado de quaisquer vínculos sociais ou políticos, estando apenas organizado sob a forma de mercado.

No contexto dominado pelas políticas da globalização neoliberal, cuja lógica dita a contenção das despesas públicas em favor dos investimentos privados, o governo dos países em desenvolvimento apresenta dificuldades para custear a expansão do ensino superior gratuito. Assim, a expansão desse segmento educacional em países da Ásia, África e América Latina fica à mercê das instituições privadas, que priorizam o lucro em detrimento do ensino.

Na Austrália, desde 1989, os estudantes universitários já financiavam um quarto de suas despesas anuais para a sua formação. A Inglaterra, em 1998, substituiu o sistema de

bolsa de estudo pelo empréstimo. O objetivo dessas medidas é por fim à democratização do acesso à universidade e ao efeito negativo de massificação que ela provoca (SANTOS, 2005).

Santos (2005) reforça a percepção de que, nos últimos anos, existe uma tendência muito agressiva de se transformar a universidade em negócio, cujo lucro é obtido pelo mercado de gestão universitária, planos de estudo, certificação, formação e avaliação de docentes e estudantes, e levanta o seguinte questionamento: seria ainda possível falar em universidade como bem público? Cabe à própria instituição privada ou pública conduzir o ensino de tal modo que esse tipo de questionamento não mais precise ser suscitado. Antes que ela encontre o equilíbrio entre acompanhar os processos de mudança inerentes à globalização sem abandonar o seu caráter educacional, crítico e transformador da sociedade.

2.7 As instituições privadas como *locus* do professor

A universidade é uma organização de indivíduos livres e que não poderiam produzir os efeitos deles esperados se não fossem livres.

(BERNARD CHARLOT; VELEIDA ANAHÍ DA SILVA)

Criaram-se, nas décadas de 1950 e 1970, universidades federais em todo o país, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares. A descentralização do ensino superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1961 (ROMANELLI, 1985).

No entanto, a maior expansão do ensino superior ocorreu somente nos anos de 1970, quando o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para 1.500.000 (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão de obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o governo, impossibilitado de atender a essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de novos cursos. Mudanças também foram observadas no exame de seleção, pois as provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha (ROMANELLI, 1985).

Esse aumento expressivo, sem adequado planejamento, resultou em insuficiência de fiscalização por parte do poder público, queda da qualidade de ensino e na imagem “mercantilista” e negativa da iniciativa privada, que ainda persiste, ao contrário do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1968 (Lei nº 5.540/68) (ROMANELLI, 1985).

Para viabilizar tal crescimento, o ensino superior privado foi regulamentado por duas Constituições, a saber: a Constituição da República de 1891, que permitiu sua existência, e a Constituição de 1988, que, conforme o princípio liberal, manteve o ensino superior livre à iniciativa privada, desde que respeitadas as normas gerais da educação e com autorização e avaliação do poder público (SAMPAIO, 2011).

Na iniciativa privada, a tendência é a de transformação dos institutos isolados em universidades, que condicionam um estilo de funcionamento no qual os cursos se mantêm separados, sem integração acadêmica. O modelo brasileiro de universidades, que reúne institutos isolados via uma Reitoria, continua a se perpetuar no país (SAMPAIO, 2011).

A princípio, as instituições privadas surgiram como estabelecimentos isolados, dividindo-se entre confessionais e comunitárias sem fins lucrativos, pelo fato de ainda não se preverem os termos jurídicos para empresas educacionais naquela época. Essas instituições, mesmo que ainda de modo bastante tímido e pouco integrado às políticas educacionais, já contribuía para o cenário educacional do país, ao difundir valores sociopolíticos.

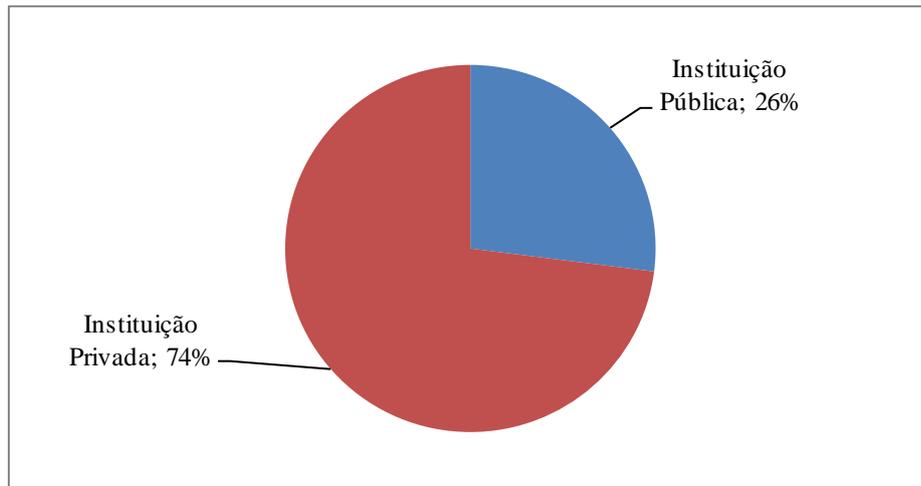
Minogue (1977 *apud* CARNEIRO, 2012, p. 347) aponta as universidades como “[...] centros vitais de civilização, usinas intelectuais, áreas de crítica social, [...] por isso, qualquer tentativa de caracterizar as universidades em termos de um critério será inevitavelmente errônea”. Lyotard (1985 *apud* CARNEIRO, 2012, p. 347), por sua vez, atribuiu à universidade, enquanto centro de ensino superior, a função primordial de “[...] elaborar metarrelatos, legitimadores da relação entre a ciência, a nação e o Estado”. “Ambas as visões desses pensadores são uma síntese precisa e totalmente consoante com as finalidades da educação endossadas pela LDBEN 9394/96” (CARNEIRO, 2012, p. 347-348), entretanto, frente à velocidade com que as mudanças se configuram no cenário da globalização, dentro do qual se inclui a educação, essas perspectivas precisam ser sistematicamente repensadas, adaptadas ou, até mesmo, reformuladas.

Dentro do âmbito do ensino privado no país, há um predomínio de IES em relação às demais instituições. De acordo com a LDBEN 9394/96, elas se dividem conforme a organização acadêmica que adotam: universidades, centros universitários, faculdades integradas ou escolas superiores (BRASIL, 1996). Segundo (CARNEIRO, 2012, p. 347), a LDBEN de 2012, havia até então no Brasil 1.907 IES públicas e privadas, totalizando uma oferta de 23.304 cursos, estruturados para a formação de 208 carreiras profissionais.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2013, as instituições privadas recobram o ritmo de crescimento das instituições públicas em 2012. As matrículas no ensino superior privado chegaram a 5,4 milhões em 2013, o que equivale a 74% dos 7,3 milhões de matrículas

na graduação. O crescimento entre as privadas foi de 4,5%, um aumento maior em relação a 2012, quando o crescimento no setor foi de 3,5%. As instituições privadas hoje são 2.090 de um total de 2.391. Dentre elas, as faculdades aparecem com maior peso, sendo 1.876 instituições (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍZIO TEIXEIRA, 2014).

Gráfico 2 - Percentual de alunos matriculados nas instituições privadas e públicas.



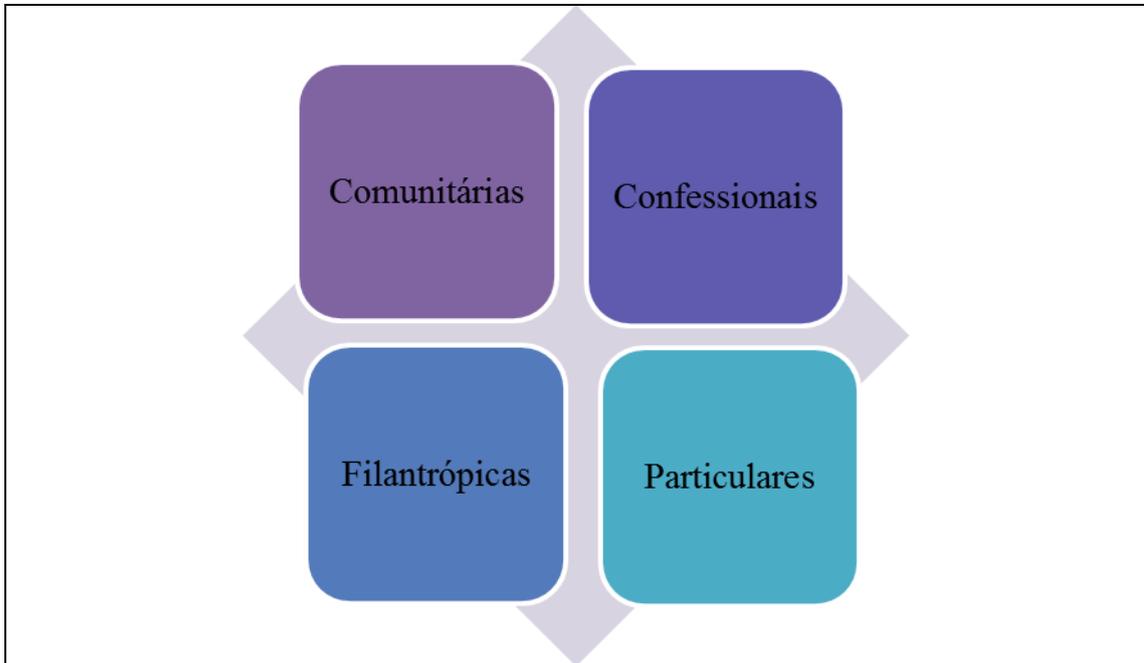
Fonte: Censo da Educação Superior 2013 (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍZIO TEIXEIRA, 2014).

Nas instituições que recebem a designação de universidade, não é em todas que são desenvolvidos o ensino, a pesquisa e a extensão, além de disporem de autarquia administrativa, didática e financeira e de um corpo docente formado de mestres e doutores. Já os centros universitários, também previstos pela LDBEN, se definem por proporcionar o ensino com qualidade e por ter autonomia para abrir ou fechar cursos e vagas de graduação sem autorização prévia. Quanto às faculdades, constituem um grupo de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem a formação e, em alguns casos, também a pesquisa e a extensão. A criação de cursos e a oferta de vagas nesses estabelecimentos dependem da aprovação do CNE. Finalmente, as escolas superiores, que atuam apenas em uma área do conhecimento e realizam o ensino ou a pesquisa e também dependem do CNE para expandir sua área de atuação.

Por serem financiadas e mantidas por fundos privados, as universidades particulares têm maior independência das políticas públicas geralmente atribuídas ao ensino superior. Sua fonte de capital constitui-se, principalmente, das mensalidades pagas pelos alunos, mas também pode ser composta de financiamentos – quando se tratam de entidades filantrópicas –, de pagamento de serviços prestados a entidades externas e até mesmo de contribuições

públicas. No que tange à administração, as universidades de ensino privado têm total controle de seus fundos e operam dentro dos moldes comerciais de qualquer outra empresa.

Figura 1 - Organização administrativa e acadêmica das IES privadas (de acordo com o Decreto nº 2.606/97).



Fonte: Masetto e Gaeta (2013, p. 123).

Esses modelos de instituição privada atuam em diferentes níveis da educação superior e, segundo Buarque (2003 *apud* MASETTO; GAETA, 2013), ainda não possuem um sistema integrado, o que os limita a serem caracterizados apenas por sua organização administrativa e acadêmica.

Na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o ensino superior privado no Brasil experimentou significativo crescimento, ocasionado por uma legislação que favoreceu a abertura de novos cursos e instituições. As universidades públicas, em contrapartida, sofreram amplo desestímulo, provocado principalmente pela drástica redução do número de vagas oferecidas, o que favoreceu ainda mais a procura por instituições privadas. E é nesse cenário vantajoso para as universidades particulares, presente até hoje, que o professor iniciante busca inaugurar a sua carreira, sem levar em conta, muitas vezes, os desafios inerentes a essa fase inicial da trajetória profissional, como baixos salários e contratos informais. Compete à formação do docente prepará-lo para essas e outras contrariedades referentes ao *locus* de trabalho no qual irá atuar, delineando com mais precisão as discrepâncias entre a realidade do ensino público e a do ensino privado. A esse respeito, Enricone (2007, p. 157) complementa: “Incerteza, complexidade e responsabilidade sempre

estarão presentes para quem está disposto a se arriscar por aquilo em que acredita; a função formativa da Universidade”.

3 APRENDER A SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM UM MUNDO DE MUDANÇAS

[...] constatamos que entre os professores universitários brasileiros predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, e pelo qual passam a ser responsáveis a partir do ingresso na sala de aula. O panorama internacional não é diferente [...]. Essas questões passam a estar presentes, cada dia mais, no interior das instituições de ensino superior e nas políticas para esse nível de ensino e tendem a ganhar peso, determinante na atuação dos professores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ministrado.

(SELMA GARRIDO PIMENTA; MARIA ISABEL ALMEIDA)

Atualmente, tem-se observado uma preocupação mais direcionada à questão da necessidade de capacitação específica para o professor universitário, principalmente no que tange à pesquisa científica – aspecto crucial no processo de preparo do profissional que vai atuar no contexto acadêmico. A partir do que observam Masetto e Gaeta (2013), verifica-se que, juntamente com o conhecimento específico e expandido pela pesquisa científica, o professor também tem dispensado maior atenção para a didática que será utilizada em sala, o que se torna fundamental no processo de adaptação inerente ao início da carreira docente no ensino superior. Vale lembrar que a aquisição de experiência pelo professor iniciante não é uma via unilateral, mas deve envolver também o aluno, em uma dinâmica colaborativa e favorável à troca de conhecimento, seus pares na profissão e a instituição de ensino. Dessa forma, o professor bacharel se sentirá seguro e amparado para desenvolver seu trabalho em sala e apurar seu olhar reflexivo diante da prática de ensino e aprendizagem estabelecida no cotidiano.

No que diz respeito ao apoio das instituições e dos órgãos educacionais à carreira docente no ensino superior, configura-se um quadro bastante desestimulador. Enquanto existe uma crescente disposição por parte do professor bacharel em adaptar-se ao contexto universitário, é imposto a ele, ao longo de sua carreira, que desempenhe funções gradativamente mais exigentes e específicas, cujo monitoramento por parte das instituições responsáveis se mostra cada vez mais rígido. Em contraponto, não se oferecem compensações ao professor; ao contrário, suas condições de trabalho permanecem precárias e desmotivadoras. Segundo Imbernón (2009, p. 56), “Tudo isso comporta um papel mais ativo do professorado no planejamento, no desenvolvimento, na avaliação e na reformulação de estratégias e programas pesquisadores de intervenção educativa”. Se o professorado não impulsionar uma nova cultura colaborativa nas instituições educativas, será impossível promover uma inovação institucional.

Pimenta e Almeida (2011) manifestam a possibilidade da implantação de um programa de formação de docentes universitários que facilite a assimilação da dinâmica e das demandas do trabalho realizado no ensino superior da instituição e disponibilize suporte constante para esses docentes em início de carreira. Tal iniciativa, aliada à experiência a ser adquirida pela prática diária, propicia um ambiente fértil para a construção da identidade do professor iniciante e dos saberes inerentes à profissão.

Conforme Veiga e Viana (2010, p. 21), “A existência de uma política institucional de desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na universidade tem como pressuposto básico a compreensão de que a docência é, também ela, objeto de pesquisa”.

Outro recurso que corrobora para que o docente expresse suas contribuições e, assim, firme sua imagem entre seus pares e na própria instituição, é garantindo a sua participação no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, em que serão propostos trabalhos em grupo, trocas de experiência e estratégias de socialização. O projeto, elaborado coletivamente e cujo foco é o processo de ensino e aprendizagem, mas sem deixar de lado os objetivos e valores da universidade, é uma exigência do próprio sistema legal do ensino superior.

3.1 O professor bacharel e a formação adequada para atuar no ensino superior

Portanto, os modos de “ser professor”, de “saber ser professor” e de “poder ser professor”, estão permanentemente em questão e vinculam-se à própria construção da identidade docente e ao seu desenvolvimento profissional.

(MARIA ISABEL DE ALMEIDA)

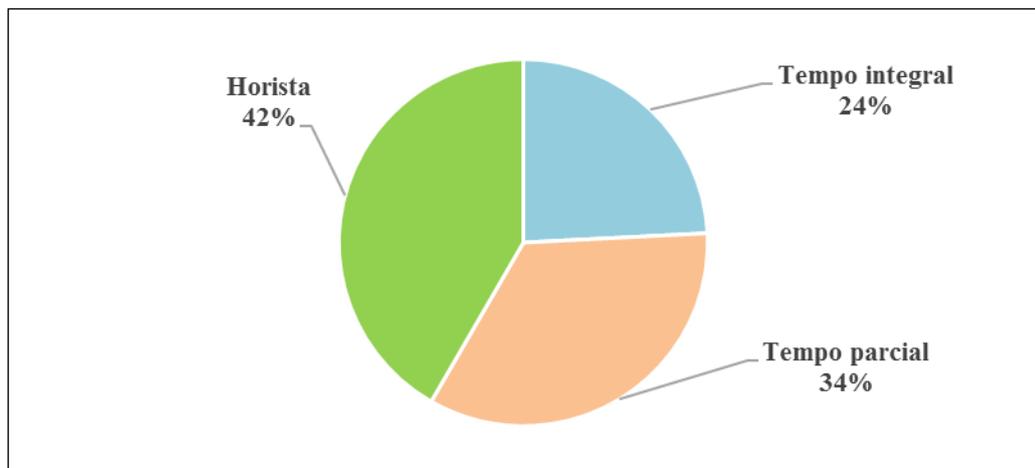
A formação pedagógica completa e ideal, para capacitar o professor bacharel iniciante a atuar no ensino superior, constitui-se de uma série de aspectos, que vão desde o estímulo da prática reflexiva e crítica até o desenvolvimento de sua identidade profissional, favorecido pelo processo de socialização promovido dentro da instituição de ensino. Mas a realidade sobre a formação do professor nos obriga a encarar e tentar responder a seguinte questão: quem forma ou como, de fato, se formam os professores bacharéis que atuam no ensino superior?

A primeira problemática que se apresenta, ao tentarmos pensar sobre a formação docente, está no fato de como cada parte envolvida nesse processo concebe a ideia. Alunos, colegas de trabalho, instituição de ensino, o sistema educacional e o próprio professor veem a formação docente sob ângulos nem sempre convergentes, os quais, não raramente, a desassocia da sua relação com a qualidade de ensino. Essas diferenças de visão se dão

justamente porque existem exemplos dentro de sala de aula que reforçam o questionamento sobre a ligação das duas ideias. Enquanto há professores sem a formação esperada que são excelentes em sua atuação docente, existem outros que possuem todo o aparato teórico e até mesmo a experiência desejada, mas não sabem como transmitir o conteúdo de forma a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Ainda assim, garantir a formação pedagógica completa do professor bacharel iniciante diminui as chances de se desempenhar um trabalho de baixa qualidade dentro de sala e ainda motiva o docente a se desenvolver como pesquisador e pensador na disciplina que atua.

Pimenta e Anastasiou (2014) explicam que, por não haver uma formação específica para exercer a docência universitária, os professores interessados em complementar sua profissão podem recorrer a cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação ou em outro campo que também o prepare para a atuação em sala de aula.

Gráfico 3 - Professores do ensino superior no Brasil por regime de trabalho (Rede privada - 2012).



Fonte: Censo da Educação Superior 2012 (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍZIO TEIXEIRA, 2013).

O quadro de docentes da rede privada corresponde a 24% em tempo integral e 34% em tempo parcial, sendo que 42% dos professores são horistas, o que inclui um percentual maior. O que dificulta esse docente horista a continuar a sua formação, por estar totalmente envolvido no seu trabalho.

Uma vez que a oportunidade para exercício docência no ensino superior ocorreu de forma inesperada para os professores bacharéis, eles irão refletir sobre o que significa desempenhar este papel no percurso de sua prática em sala, quando surgirá a dúvida: “Será que tenho vocação para esse ofício?”.

Cunha (1989, p. 83) menciona que:

A vocação é assunto complexo e quase não há dados que permitam sua generalização, parece que há mais influência do ambiente social e das relações do que “pendores naturais”, [...] num mundo em que parece que o ser humano vem perdendo a vocação de ser humano. O fato é de que não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico.

Ser um professor universitário não requer apenas ter ou não vocação, mas sim conhecimento inerente a essa atividade. Desse modo, além de se preocupar com o domínio dos conteúdos de sua disciplina, o professor bacharel deverá alicerçar sua competência profissional de maneira comprometida com a aprendizagem de seus alunos, com ênfase em cursos de pós-graduação, para que o seu desempenho como professor seja movido por sua análise enquanto sujeito de sua própria prática.

Assim, a conquista de novos saberes, a formação continuada para esse docente iniciante no ensino superior, a ampliação do olhar reflexivo tornam-se fatores estimulantes para a atuação na profissão docente, uma vez que o mesmo proporcione uma interação relevante do professor bacharel, com o universo da educação. E que, para este momento, o docente possa e tenha espaço e tempo para essa complementação de seu ofício.

3.2 Construção de uma identidade profissional

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas.

(SELMA GARRIDO PIMENTA; LÉA G. C. ANASTASIOU)

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a identidade profissional do docente se constrói a partir da significação social da profissão, da construção de novas teorias tecidas no cotidiano, dos valores pessoais do professor, da forma que ele vê o mundo e de sua própria história de vida.

Conforme indica André (2010), a partir do ano de 2000, a temática da identidade profissional, juntamente com a profissionalização docente, passa a ser priorizada e dá-se voz ao docente e às dinâmicas em sala de aula que revelam como ele age, pensa e sente.

Segundo Tardiff e Raymond (2000), a identidade profissional do professor no início da carreira é constituída por uma estruturação principalmente do saber experiencial. Entretanto, o foco na experiência não dispensa os demais elementos já referidos – formação e socialização –, os quais também fundamentam o trabalho docente.

Para Perrenoud e Thurler (2002, p. 18-19), o professor iniciante vê-se imerso no desenvolvimento de duas identidades ao mesmo tempo: “uma como aprendiz da profissão no contexto universitário e outra como docente responsável pela transmissão e mediação do conhecimento aos seus alunos”. E, como professor bacharel na trajetória de docente iniciante no ensino superior, ele será responsável por dominar o conhecimento de sua disciplina, por adquirir habilidades para administrar suas aulas, inserindo nelas metodologias ativas, e por empenhar esforços perante seus colegas de profissão e alunos para construir pontes de diálogo e troca de experiências.

Ainda sobre a construção de identidade do professor iniciante, André (2010, p. 176) reitera os fatores que a complementam: “o compromisso pessoal e a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 35), a identidade constitui-se de maneiras distintas entre os profissionais bacharéis de cada área: para aqueles que se formam advogados, médicos, geógrafos e engenheiros, “[...] e ingressam na docência universitária por motivações diversas, a conduta profissional incorporada à identidade é a de profissionais autônomos que gostam de ser identificados em seus consultórios ou escritórios como professor universitário”, mas que não são, necessariamente, preparados para exercer a função docente no ensino superior. Ou seja, dormem profissionais liberais e pesquisadores e acordam professores universitários! Questiona-se, portanto: se a maioria desses profissionais liberais não possui formação pedagógica, por que então serem reconhecidos como professores universitários, enquanto, muitas vezes, professores do ensino básico, que são preparados para exercer a função docente, não recebem o mesmo reconhecimento? Caberia às instituições de ensino superior requererem dos profissionais autônomos e liberais, que atuam como professores, o mesmo nível de conhecimento e preparo pedagógicos de seus pares docentes de outros segmentos.

“A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 76). Justamente por ser contínua, a construção da identidade do docente universitário emerge a partir das configurações da própria sociedade, suas transformações e demandas. É nelas que o professor busca regularmente referências a serem incorporadas em sua prática pedagógica. As autoras complementam:

A identidade de professores constitui também um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, que são: os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes) e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Esses saberes devem ser mobilizados articuladamente nos percursos de formação inicial e contínua (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 78-79).

3.3 Competências atribuídas à docência no ensino superior

[...] atualmente define-se uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

(PHILIPPE PERRENOUD)

O termo *competência* tem a sua origem no latim, *competentia*, com o sentido de proporção, justa relação, aptidão, idoneidade, faculdade que uma pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto. A palavra foi usada pela primeira vez na língua francesa, no século XV, quando foram designadas legitimidade e autoridade às instituições. Somente no século XVIII é que seu significado foi relacionado com o conhecimento e a experiência. “Competência sempre tem a ver com um conjunto de saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades que nos tornam aptos a tomar decisões de forma correta, pertinente e criativa em nossa vida pessoal, familiar, profissional, social e cidadã” (MASETTO; GAETA, 2013, p. 98).

Por volta da década de 1970, a ideia de competência passa a ser associada à habilidade do indivíduo de se integrar ao grupo, de modo a desempenhar o seu papel profissional a partir de uma visão de time, de cooperação e crescimento mútuos. O professor bacharel iniciante, da mesma forma e por meio de debates e troca de experiências, passa a depender de seus pares para delinear e solidificar sua identidade profissional. Masetto (2003, p. 11), por sua vez, revela uma realidade diferente, ainda ligada à antiga concepção de competência, ao apontar para “[...] a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil, que desde seu início sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores”. E completa:

Só recentemente os professores começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador (MASETTO, 2003, p. 13).

Outro fator que contribui para a visão de competência como a capacidade de atuar em conjunto com os pares é a tecnologia. A rapidez com que informações são divulgadas e compartilhadas no contexto virtual não permite que o professor bacharel, continue centrado apenas no trabalho que desenvolve, sem olhar para o que está sendo discutido ao seu redor, por meio das mídias sociais. Seus alunos, colegas de profissão e a própria realidade à sua volta estão sendo constantemente influenciados por essas ferramentas e o professor iniciante não pode se esquivar da responsabilidade de se integrar de tais dinâmicas, as quais podem contribuir significativamente para o trabalho realizado em sala, uma vez bem compreendidas e aplicadas a seu favor.

Em seus estudos, Masetto e Gaeta (2013, p. 99) acrescentam que as competências na docência superior exigem que o passo que se dê além do conhecimento adquirido perpassa também o importante território da pesquisa científica, entendida como:

[...] atividade que o professor realiza mediante estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais reorganizando seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e *papers* que representem sua contribuição ao assunto e que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares.

Conforme Perrenoud (2008), as competências do professor são construídas a partir da prática diária, que envolve todas as questões já mencionadas – complementação na formação, socialização, trabalho coletivo, utilização de tecnologias e pesquisa científica –, além da própria satisfação do docente pelo ofício que desempenha.

3.4 Saberes do ofício de professor universitário

[...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais.

(MAURICE TARDIFF)

Segundo Almeida e Biajone (2007), os saberes docentes não se resumem ao que é apreendido por meio da abordagem acadêmica de uma disciplina específica, mas se constroem também a partir de aspectos pessoais, profissionais e organizacionais da função de professor, além da complementação formativa. Em outras palavras, é imprescindível que o professor iniciante tenha formação na área em que irá atuar, entretanto, será inevitável que, ao longo de sua trajetória profissional, ele alie a teoria à prática com base em sua própria experiência de

vida, na interação com os seus pares e com a instituição e, substancialmente, na pesquisa científica.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, as instituições de ensino superior necessitam ter, pelo menos, um terço de seu corpo docente com titulação de mestre e doutor, para que a própria instituição seja autônoma na construção do conhecimento científico, tornando-se referencial no contexto acadêmico mais amplo (BRASIL, 1996). A LDBEN nº 9.394/96 define as diretrizes e bases da educação nacional e o Decreto nº 2.207/97 regulamenta o sistema federal de ensino e a preparação pedagógica mínima para o exercício da docência no ensino superior (BRASIL, 1997). O artigo 66 da LDBEN nº 9.394/96 determina:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Segundo a LDBEN de 1996, a finalidade da educação universitária é a participação no processo de desenvolvimento econômico, social e cultural do país, a partir da criação, do incentivo à pesquisa, da colaboração na formação continuada de profissionais e da divulgação de conhecimentos, o que define a temática dos direitos humanos, dentre outras, um de seus objetivos principais.

Tardiff (2014, p. 12) afirma que todo “[...] saber do professor é um saber social”. O comprometimento político e social precisa ser construído no próprio ambiente em que o professor atua, tendo a instituição como integrante crucial desse processo, por meio de iniciativas que envolvam gestores, professores e alunos.

De acordo com Franco (2009), Tardiff (2014), Pimenta e Anastasiou (2014), e Carneiro (2010), os saberes são adquiridos ao longo da atuação docente de uma maneira ou de outra, quer seja pela prática, quer pela teoria, pela disciplina específica ou ainda por meio da formação. Logo, não existe apenas um viés pelo qual podemos analisar os saberes, mas sim diversos, conforme veremos a seguir.

3.4.1 Saberes pedagógicos

Como o professor universitário constrói os saberes pedagógicos? Ele os constrói quando reflete sobre os confrontos da teoria com a prática. Quando experimenta novas propostas de trabalho; quando reflete sobre dados de avaliação contínua; quando dialoga com os alunos para descobrir com eles novas formas de agir; quando busca meios para transformar sua prática e as condições de sua prática.

(MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO)

Os saberes pedagógicos são aqueles que fundamentam a práxis docente e, conseqüentemente, a prática docente será a expressão do saber pedagógico.

Percebe-se, com frequência, grande aridez no espaço que deveria fomentar a aprendizagem. Professores repetem processos obsoletos e ineficazes, repletos de teorias, técnicas e conceitos, transmitidos de forma monótona e passiva. O saber pedagógico, por outro lado, busca valores e diretrizes para que o processo de construção do conhecimento se dê com segurança, em uma formação continuada e arraigada a uma intencionalidade. Para Franco (2009), os saberes pedagógicos são aqueles que mais o docente precisa ter como base para que sua atuação em sala seja possível, pois propiciam espaço fértil para a aprendizagem. E ainda complementa, relatando um quadro que está prestes a se transformar:

A formação do professor universitário tem sido ultimamente objeto de estudos e pesquisas e sabe-se que, historicamente, esse professor se fazia a partir dos conteúdos de sua área de graduação. Considera-se que, o professor é, por exemplo, arquiteto, ele sabe de arquitetura e, portanto pode ensinar nos cursos de arquitetura. O pressuposto era de que, o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para a formação e para o bom desempenho do professor. A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário à formação docente. Assim os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional (FRANCO, 2009, p. 13).

Maurice Tardiff é um dos pioneiros na introdução da temática dos saberes no Brasil e os dispõe como fonte para alicerçar o trabalho docente e sua profissionalização. Acredita que é por meio da pesquisa empírica – e não exclusivamente por processos cognitivos – que se constrói uma metodologia de trabalho eficiente, manifestada nas complexas relações entre professor e aluno. A profissionalização, segundo ele, manifesta-se através de dados empíricos adquiridos na vivência e que são transformados naturalmente em conhecimento e saberes de fácil apreensão e aplicação. Existe, contudo, uma pressão por parte do mercado que impede a construção gradual desses saberes, o que leva o professor, muitas vezes, a construir sua formação sobre alicerces mal fundamentados e irrefletidos.

Para Tardiff (2014, p. 37):

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os saberes pedagógicos são articulados ao saber-fazer na sua rotina, na sua prática docente cotidiana. É o alicerce vinculado em uma ação repetitiva que o professor mantém com os alunos em sala de aula que “[...] evidencia o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para compreender a vida na sala de aula e o trabalho do professor” (TARDIFF, 2014, p. 215).

Para o professor bacharel, o saber pedagógico será construído e lapidado no decorrer de sua prática de ensino. O cotidiano fará com que perceba a melhor forma de atuar em sala de aula e quais aspectos podem favorecer seu trabalho docente na instituição.

3.4.2 Saberes profissionais e de formação

O movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, [uma vez que a] questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo.

(MAURICE TARDIFF)

Uma forte tendência é observada entre os alunos que se tornarão futuros docentes: eles passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino e, quando dão início à carreira, tendem a fazer uso desses antigos conceitos com o fim de solucionar questões profissionais no decorrer da atividade docente.

É somente aos poucos que esses professores recém-formados começam a apurar o seu olhar, frente à necessidade de abordagens mais alicerçadas, mais abrangentes, que ofereçam soluções eficientes para os desafios da profissão. Ou seja, é na prática pedagógica que muitos aspectos do conhecimento vão sendo delineados.

Esses conhecimentos profissionais constituem o apoio do professor bacharel ao ingressar no ensino superior e é por meio do ensino de sua disciplina específica que irá apreender a fundamentação epistemológica do seu trabalho como educador.

3.4.3 Saberes disciplinares

Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

(MAURICE TARDIFF)

O saber das disciplinas, como Matemática, História, Literatura, por exemplo, são transmitidos nos cursos e departamentos universitários, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores, e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores e difusores do conhecimento.

Idealmente, o professor bacharel iniciante no cenário da educação superior ingressa nessa carreira seguro e conhecedor de sua disciplina específica de atuação, estudada ao longo da graduação. Entretanto, conforme é possível observar na prática, isso nem sempre ocorre.

Muitas vezes, a formação inicial é deficitária e, mesmo assim, constitui base para o início da carreira docente no ensino superior. Dessa forma, a pós-graduação e a complementação pedagógica apresentam-se como imprescindíveis à atuação profissional. Como afirma Tardiff (2014, p. 39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Atualmente, não se pode aceitar a permanência do docente iniciante em sala de aula cuja formação seja restrita aos conhecimentos básicos adquiridos na graduação e aos saberes específicos de sua disciplina. O novo contexto da sociedade requer outros comprometimentos, o que remete à necessidade de transformações no ensino superior, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas diretrizes do MEC.

No entanto, o corpo docente não pode ser responsável e tão pouco penalizado pelos conteúdos transmitidos, pois cabe à universidade definir os saberes necessários a cada curso de graduação e incluí-los na grade curricular. Denomina-se este processo de “cultura erudita, que é o processo de definição e de seleção dos saberes que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo” (TARDIFF, 2014, p. 40). Portanto, na realidade, o professor transmite os saberes disciplinares e curriculares de “exterioridade em relação à prática docente” (TARDIFF, 2014, p. 40).

São, dessa forma, produtos que já se encontram “[...] consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais, incorporados à prática docente por meio de disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos” (TARDIFF, 2014, p. 40-41).

Podemos então considerar que os professores são mais transmissores de saberes do que formadores e, nesse sentido, questiona-se: qual seria a forma correta para aquisição de conhecimento em instituições privadas de ensino superior? Tardiff (2014, p. 41) acrescenta à questão a afirmativa: “Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução”.

Em suma, nas palavras de Tardiff (2014, p. 41), cabe

[...] às universidades e aos formadores universitários a tarefa de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado.

3.4.4 Saberes experienciais

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente?

(MAURICE TARDIFF)

No caso dos professores bacharéis, acredita-se no compartilhamento de saberes com docentes mais experientes, de modo que possam construir sua própria identidade profissional. No entanto, logo no início, o bacharel não apresenta experiência de aula ou dispõe de estratégia de ensino. Em alguns casos, também desconhece os recursos tecnológicos que podem tornar sua aula mais interessante, necessitando de apoio para que, futuramente, também possa auxiliar outros professores iniciantes.

A experiência irá conduzir o professor bacharel iniciante em sua nova profissão, conforme pontua Tardiff (2014, p. 53): “A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”.

Ou seja, para esse professor, a prática constitui uma sequência de aprendizagens, as quais são adaptadas a cada dificuldade, tensão ou ansiedade vivenciadas no fluir do tempo.

“Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIFF, 2014, p. 54).

Ao certo, percebe-se que o professor iniciante não pode se limitar aos saberes específicos de sua formação, cabendo-lhe manifestar suas próprias ideias em relação a todos os outros saberes e assim constituir um único saber por meio do experiencial – o saber para uma nova profissionalidade. Contudo, terá que chegar às suas próprias conclusões em relação aos saberes curriculares e disciplinares com vistas à sua formação profissional.

Segundo Carneiro (2010, p. 102), “Ao iniciar a carreira acadêmica, o professor possui um corpo de conhecimento limitado a sua área de atuação, não tendo, portanto, os conhecimentos necessários à realização de outras atividades, como a docência, por exemplo”.

3.4.5 Saberes curriculares

[os saberes curriculares] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar

(MAURICE TARDIFF)

Os saberes curriculares referem-se àqueles que são construídos pela prática, pela reflexão, na relação com os pares no contexto de trabalho. Para Tardiff (2014), conforme vemos na citação acima, a formação profissionalizante do docente é voltada exclusivamente para a transmissão e produção do saber.

Como temos observado, os saberes são todos igualmente importantes para a construção e profissionalização do docente iniciante. Entretanto, vale ressaltar que eles precisam funcionar integrados, a partir da iniciativa do professor em combiná-los e fazer uso deles em sua prática diária. Ainda assim, o docente iniciante irá enfrentar outros desafios inerentes ao início da carreira como, por exemplo, certo preconceito por parte de colegas veteranos, devido a sua compreensível inexperiência em lidar com esses saberes. E é por meio da aplicação diária de dinâmicas de aprendizagem, trabalhos desenvolvidos coletivamente, atividades interdisciplinares, projetos pedagógicos e socialização do docente iniciante com seus pares e com a instituição de ensino, que os saberes encontrarão terreno fértil para produzir nos alunos benefícios transformadores da sociedade.

E como discorre Pimenta (2000) que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Para Tardiff (2014, p. 38):

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados com modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

3.5 A origem formativa do professor

Pensar em formação a partir do reconhecimento de que se trata de um processo pessoal, ocorrendo em interação com os outros conteúdos escolares e acadêmicos, estratégias metodológicas, planejamento das situações de aprendizagem, práticas avaliativas, relações professor-aluno e aluno-aluno são mediações importantes na dinâmica de formação profissional, considerando o lugar, o momento histórico, as relações com a realidade e as expectativas do profissional que a sociedade deseja.

(SYLVIA HELENA BATISTA; ROSANA APARECIDA ROSSIT)

Segundo Masetto (2003), a formação para o exercício da docência, mais especificamente para o ensino na universidade, não possui um histórico extenso de investimento e interesse, tanto por parte dos profissionais, como pelas agências formadoras.

É só a partir da década de 1980 que o assunto da formação passa a chamar a atenção de pesquisadores e profissionais da área e, lentamente, deixa de ser visto como um processo isolado e pouco estudado, para se tornar integrante de um conjunto de dinâmicas que contribuem para que ele se dê de forma completa.

Hoje, as demandas do mercado e as reflexões sobre o papel do educador têm conferido um novo sentido às formações inicial e continuada do professor universitário em início de carreira. O desafio agora recai não mais sobre a consciência de que formação e complementação com cursos de pós-graduação são etapas essenciais e indissociáveis na profissão docente, mas sim sobre a iniciativa do professor frente a essa realidade. Ele está apto para o desafio e disposto a buscar esse aperfeiçoamento, aliando-o também ao processo de socialização, menos discutido, mas nem por isso menos importante na construção de sua identidade profissional?

E a pós-graduação oferece formação pedagógica adequada para o docente universitário? Segundo Masetto (2003), não há consenso de opinião quanto a esse assunto por parte dos professores que ingressam como alunos nos cursos complementares.

Ao contrário do que se possa pensar, a complementação formativa não se encerra com a pós-graduação. O educador, por desempenhar um papel de fomentador do conhecimento e da reflexão crítica, deve ser ele mesmo um constante aprendiz e questionador da realidade em prol de seu próprio desenvolvimento profissional. Para isso, precisa estar em contato contínuo com o que há de novo no campo da pesquisa científica e contribuir com novos olhares sobre assuntos concernentes à sua área de atuação. “O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo meramente individual, mas um processo em contexto” (FORMOSINHO, 1987, p. 225). Quanto aos termos que classificam essa etapa, Formosinho (1987, p. 223-225) os diferencia e constata que:

Há uma pluralidade terminológica entre a formação contínua, desenvolvimento profissional, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria, crescimento profissional, crescimento dos professores enfim, são termos utilizados muitas vezes, sem matizes, como se referissem uma mesma realidade.

Para nós, a diferenciação que mais nos interessa no momento é entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Enquanto na formação, o aprimoramento se dá de forma teórica, com o professor na posição de aprendiz, o desenvolvimento profissional, por sua vez, se dá pela própria prática da profissão, ao longo da carreira docente. Cruz (2006, p. 20) reforça essa percepção:

[O desenvolvimento profissional é a] evolução progressiva da função docente face aos modos e situações de maior profissionalismo que se caracterizam pela profundidade do juízo crítico e sua aplicação na análise global dos processos implicados nas situações de ensino para atuar de maneira inteligente.

Reconhecer o valor que a formação e o desenvolvimento profissional representam para a carreira do docente universitário é admitir que ambos podem ser socialmente construídos e que serão parte integrante fundamental de sua identidade. Como resultado, será na prática pedagógica que deverão surgir significativas reflexões sobre o ato de ensinar no contexto universitário, preparando o solo para que a temática da importância da formação inicial e complementar do docente se dissemine com vigor.

“Incerteza, complexidade e responsabilidade sempre estarão presentes para quem está disposto a se arriscar por aquilo que acredita: a função formativa na universidade” (ENRICONE, 2007 *apud* VEIGA, 2012, p. 15).

3.6 O que é o professor universitário hoje?

No Brasil, o número de professores iniciantes é elevado, muitos não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias. Esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam os estudos realizados a este respeito.

(JOANA PAULIN ROMANOWSKI)

Nos últimos anos no Brasil, o docente universitário vem sofrendo uma crescente pressão – referente à qualidade de sua formação e ao seu próprio desempenho em sala de aula – ocasionada a partir de exigências estabelecidas pelo MEC e, conseqüentemente, pelas próprias instituições de ensino superior, as quais dependem da aprovação e do credenciamento concedidos pelo referido órgão educacional. De acordo com Libâneo (2000), as instituições de ensino superior, preocupadas com essas demandas, precisam repensar seus objetivos, de modo que seus alunos possam se beneficiar de um contexto educacional que os leve a compreender e lidar com a dinâmica de constantes mudanças da realidade. Charlot e Silva (2010, p. 21) complementam: “[...] o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea”.

Concordamos com Masetto (2000), quando ele afirma que as exigências na docência superior são muitas e, para que o professor consiga construir a sua identidade a partir da formação profissional e ao longo do trabalho pedagógico e da trajetória acadêmica, será preciso que ele busque alicerces em diversas áreas da educação, nas quais sejam trabalhados o respeito, a atenção, a cooperação, a competitividade, a solidariedade, a segurança pessoal, o trabalho em equipe, as pesquisas, o uso da tecnologia, a elaboração de trabalhos diferenciados e a aprendizagem em locais próprios de trabalho e em situações comunitárias.

Como é possível observar, deve ser considerado o processo de desenvolvimento profissional docente – equilíbrio entre a teoria e a prática –, na construção de sua identidade profissional. Para melhor compreensão da formação do professor universitário, Benedito *et al.* (1995, p. 131) assinalam:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguido à rotina dos “outros”. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Essa concepção contempla o real significado de prosseguir com “a formação contínua, em cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras, estágios etc.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 36). Acredita-se que, no cenário específico do ensino superior, a pesquisa e/ou o exercício profissional conduzem o profissional iniciante, com seu domínio de conhecimento, ao ato de ensinar.

A exigência de um curso de pós-graduação também se justifica a partir do momento em que outros atores passam a competir pelo papel de difusor de conhecimento e informação, o que era uma função quase que exclusivamente do docente até duas décadas atrás. Segundo Masetto (2000, p. 18-19),

O professor universitário apresenta-se como um mero transmissor de conhecimentos e que são superados pelo avanço tecnológico existente e que vem ao longo dos anos ocupando o papel deste docente, tornando assim seu percurso profissional bastante compromissado com o mundo globalizado. Hoje exige-se do professor universitário, além de uma formação, um compromisso profissional e grande domínio na área do conhecimento específico de sua disciplina, para que o mesmo possa abranger diversos e diferentes formas de recursos para uma aprendizagem significativa e reflexiva por parte de seus alunos e de seus pares.

Como qualquer outra profissão, a docência no ensino superior exige não apenas domínio do conteúdo, mas também profissionalismo, em que se buscam competência e aprimoramento naquilo que se realiza. Fiorentini *et al.* (1998, p. 319) afirmam: “Entendemos que o referencial da prática, além de fundamental para a significação do conhecimento teórico, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são integrados de elementos sociais, éticos, políticos, culturais, afetivos e emocionais”.

O início da trajetória professor bacharel universitário configura-se por inúmeros desafios, que surgem diariamente e devem significar não um desencadeador de frustrações e sentimentos prematuros de fracasso, mas uma oportunidade de aprendizado. Os obstáculos são diversos e abrangem desde os conflitos costumeiros com os alunos em sala de aula, até as condições salariais, que representam uma lógica inversamente proporcional ao trabalho e à dedicação que são exigidos do professor.

3.7 Profissionalização: o ser professor

Não existiu até hoje tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados a sós, exceto talvez um breve curso de iniciação.

(HARRY GRAY; CHARLES HOY)

No que se refere aos professores do ensino superior, particularmente os bacharéis e

iniciantes, nota-se que têm buscado a docência em instituições privadas como uma nova opção no mercado de trabalho. Esta tendência tem sido observada no Brasil. Assim, percebe-se que a profissionalização não está associada a este processo inicial por não haver, por parte dos bacharéis, formação específica para desempenhar esse novo papel.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 129) complementam que, “no entanto, no que concerne aos professores, o trabalho ainda se realiza, em sua maioria, sob a forma de emprego, apesar de já se anunciarem novas formas, como trabalho autônomo e terceirizado [...]”.

Até que ponto um olhar sobre as necessidades e perspectivas de professores contribui para melhor nos posicionarmos em relação à nossa profissão? (ABDALLA, 2006, p. 23).

O professor é um profissional que, no ato de educar, desenvolve um olhar epistemológico, imprime sua forma de ser e estar na profissão, o que configura uma vocação. Esse efeito epistemológico do docente em relação à atuação se reflete na área do saber científico. Para Lefebvre (1995, p. 113):

O objetivo do conhecimento é o conhecimento do real, do concreto. Neste sentido, diz o autor, consideramos que o que está em jogo, neste campo, é o debate sobre a natureza epistemológica do conhecimento profissional em relação ao conhecimento científico, ao conhecimento escolar e ao conhecimento que se faz no cotidiano.

Isso gera, para o professor, uma grande expectativa de cunho ético diante da sociedade, que o direciona a uma conduta permeada por reflexões sobre seu papel como educador, considerando sua necessidade de integrar um processo de socialização abrangente e sua sensibilidade para tornar consciente e materializado o conhecimento implícito⁴ ao longo de seu desenvolvimento profissional.

Assim, a tarefa do professor revela-se cada vez mais árdua, extenuante e solitária quando, imbuído de valores e princípios éticos pessoais, ele tenta quebrar o ciclo da transmissão simplista de saberes de caráter imediatista e consumista e busca focar no conhecimento reflexivo sobre o que se ensina e sobre o que se aprende.

A formação e a prática na profissão docente requerem uma reflexão sistemática também no que diz respeito à forma como o professor desempenha sua função. A imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade que envolvem a profissão docente nos levam a atentar para um fator motivador essencial dessas características: a racionalidade técnica. Conforme apontam Pimenta e

⁴ “O conhecimento implícito é aquele que se adquire inconscientemente. E define-se como uma forma de conhecimento intuitiva, não facilmente verbalizável. Para que tal tipo de conhecimento seja adquirido, basta exposição do falante ao *input* adequado, sem que se faça necessária qualquer instrução.” (ALVES, 2004, p. 29).

Anastasiou (2014), professores que, tendo se formado em diferentes áreas em que predomina essa racionalidade, utilizam-na como modelo básico de sua ação docente e tendem a desconsiderar as implicações pedagógicas.

Para Nóvoa (1994), a profissionalização desenvolve-se a partir de uma proposta de trabalho coletivo, que consiste na ideia de um trabalho pedagogicamente alicerçado em uma equipe de profissionais docentes, que possam contribuir e facilitar as ações formativas para uma socialização profissional, fundada em um grupo que lidere e questione melhorias evolutivas para a contínua formação do docente na instituição educativa. Abdalla (2006, p. 94) complementa:

O trabalho do professor é este conhecer permanente: da exploração, da experimentação, das trocas de experiência, do esforço para passar da ignorância ao conhecimento. É o conhecer da aprendizagem de conhecer mais e melhor, do aprender a ensinar e a ser professor de determinados saberes.

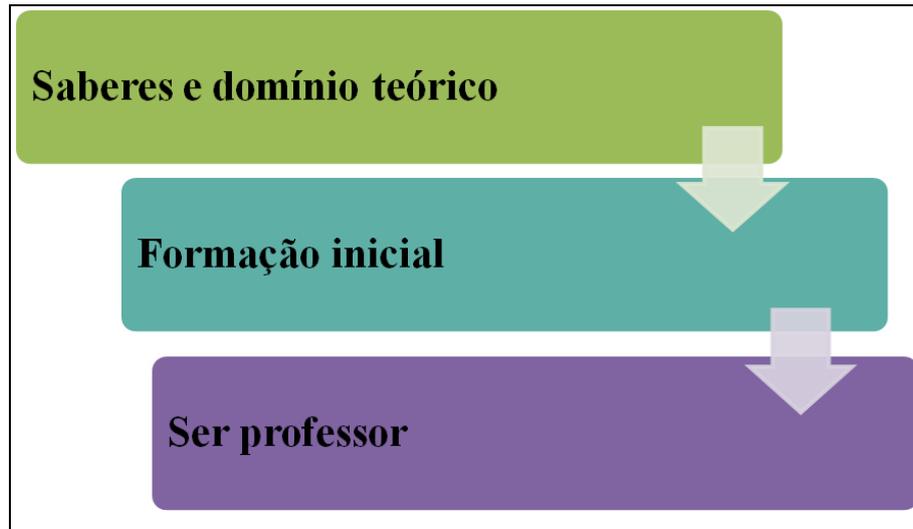
De fato, o conhecer é fundamental e requer atuação, didática e relações de interação, a fim de revitalizar os processos humanos em fluxo.

Estrela (1997) refere-se à profissão docente como uma atividade que deve ser regida por uma *deontologia* (padrão de escolhas morais), retirando-se, assim, do professor iniciante, o peso e o desconforto face a certas inseguranças que se expressam por meio de um comportamento supostamente predeterminado.

Assim, há possibilidade de socialização profissional como meio de tornar menos traumático o início de carreira do professor bacharel, de forma agradável e fecunda para seu desenvolvimento profissional, de modo que a ética e os valores inerentes à prática docente sejam não apenas incentivados, mas exercidos.

Para Perrenoud e Thurler (2002, p.10), “o ofício de professor poderia ser entendido apenas como um importante acréscimo à parte profissional da sua formação, ultrapassando o domínio dos conteúdos a serem ensinados”.

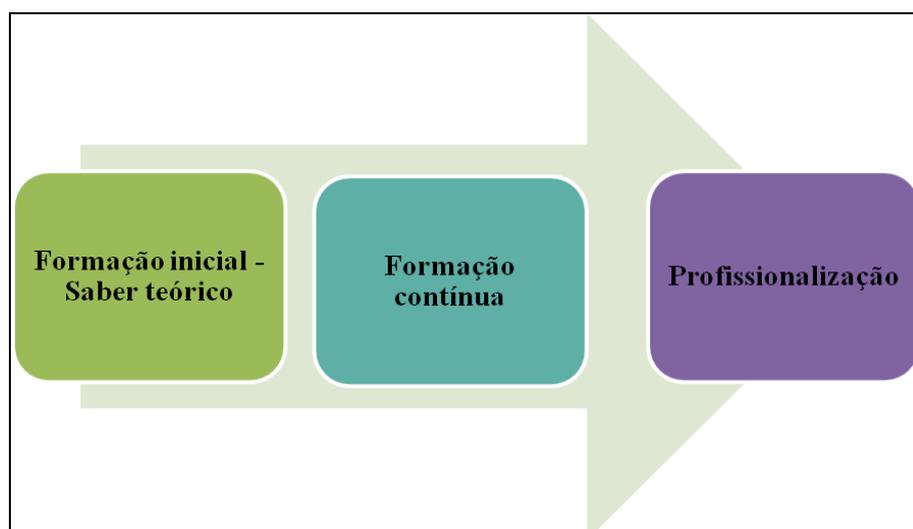
Figura 2 - Processo de profissionalização no início da docência.



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 2, acima, evidencia o perfil do professor bacharel no momento inicial de docência no ensino superior. Observa-se que, ao ser convidado para desempenhar este papel, dispõe de saberes pertinentes à sua graduação, ou seja, conhece sua disciplina específica. Neste momento, conta apenas com a formação inicial, o domínio teórico, porém, no decorrer de sua prática de ensino, emergem as lacunas inerentes à ausência de formação pedagógica. Assim, ele necessita, à medida que prossegue na docência, criar condições que lhe permitam encontrar estratégias de profissionalização para o ofício de professor.

Figura 3 - Percurso do professor bacharel em direção ao seu novo ofício.



Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se visualizar, na Figura 3, referente ao percurso docente, o perfil adequado do professor bacharel ao seu papel de educador. Em seu ingresso em instituição privada, conta apenas com sua formação inicial, significando os saberes decorrentes da própria profissão como identidade profissional. Em seguida, a permanência no processo educacional universitário irá requerer formação contínua e crescimento em várias facetas do desenvolvimento profissional, o que, de certa forma, o conduzirá à profissionalização para sua carreira docente.

Cabe considerar que a profissão de professor tem necessidades próprias, saberes inerentes e conhecimentos epistemológicos de outras profissões, de tal modo que o novato poderá constituí-la na sua singularidade sem compará-la com outras profissões de mercado.

Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 119) assinalam: “Os contextos e as condições de trabalho dos professores nas instituições de ensino superior são muito diferentes quanto às formas de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados. Essas condições interferem na construção da identidade do docente”.

Segundo Masetto e Gaeta (2013, p. 114), “a profissionalização não pode ser vista apenas como sinônimo de qualificação e capacitação, mas como expressão de uma posição social e ocupacional. Ser profissional significa exercer uma atividade organizada que esteja inserida no sistema dinâmico do mercado de trabalho”.

Para que o professor bacharel atue como docente no ensino superior deverá buscar meios de favorecer sua maturidade profissional e assim ser capaz de exercer a docência com plenitude, nela permanecendo.

4 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: OS PRIMEIROS ANOS NA DOCÊNCIA

Investigar a socialização profissional de professores significa, basicamente, querer explicar como os professores desenvolvem conhecimentos, habilidades, convicções e atitudes próprias da profissão docente, no âmbito do exercício profissional. É, assim, um tema que se vincula diretamente à formação inicial e continuada, aos processos de construção identitária e de profissionalização, à organização das redes de ensino e escolas.

(VALTER SOARES GUIMARÃES)

Neste trabalho, torna-se importante definir o que é processo de socialização profissional e compreender como ele ocorre em instituições de ensino superior, no acolhimento aos professores iniciantes, sendo profissionais bacharéis, de diversas áreas do saber.

Mas, como efetivar a socialização profissional integrada entre o professor novato e a instituição de ensino superior?

O professor bacharel recém-ingresso na docência superior é alvo de uma possível prática, pelo fato de não possuir experiência de prática pedagógica no ensino superior. Nesse momento de iniciação, cabe ao professor procurar conhecer “[...] as dificuldades, os sentimentos e, por ventura, os caminhos de superação por eles encontrados” (CANCHERINE, 2010, p. 4). Essa passagem da condição de aluno a professor constitui um processo de socialização, de construção de sua identidade profissional, que se processa em seguimentos para a sua formação profissional, a qual será adquirida com o decorrer do tempo, em sua realidade do dia a dia e no próprio currículo de cada instituição.

Para Guimarães (2004), inserem-se, nessa seara, as seguintes preocupações: Como esses novos professores socializam-se profissionalmente? Quais são seus saberes profissionais? Qual o peso da formação para esse início? Qual a estrutura da instituição de ensino? É preciso compreender de que forma que esse professor, ao iniciar sua docência, depara-se com algumas tensões decorrentes da falta de formação pedagógica, justamente o desenvolvimento profissional, os saberes próprios do ofício e a produção advinda do seu agir profissional no exercício da docência.

O professor bacharel iniciante representa a mudança, que, de certo modo, é propícia para esse início de docência. Já o antigo mentor, docente “da casa”, como é cognominado, representa um convívio rotineiro com a instituição e com a clientela. O docente iniciante chega a esse universo profissional convicto de que este momento será permeado por grandes tensões, tendo necessidade de compor seu trabalho nessa nova realidade, subsidiado por uma

formação que lhe possibilite analisar esse novo cenário, assim como repensar seu papel de profissional e docente. Deve estar seguro de sua competência, para enfrentar este novo desafio, as práticas em sala de aula e, por fim, alicerçar saberes oriundos de sua conduta profissional.

Cumpra dizer que a socialização profissional do professor, apesar de ter merecido pouco destaque nos últimos anos, necessita estar inserida na formação inicial e continuada, e não ocorrer apenas no momento que antecede a profissionalização; contudo, demanda contemplar o significado básico, as formas de conhecimentos e as habilidades da docência (GUIMARÃES, 2004).

Segundo Guimarães (2004), o processo de socialização profissional envolve, basicamente, o propósito de discutir como os professores procuram desenvolver o exercício da docência. De acordo com o autor, tal processo insere-se na construção da identidade profissional e na organização das redes de ensino.

Ainda para Guimarães (2004), socialização profissional é concebida como o processo por meio do qual as pessoas constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e atuar em uma determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais, ou seja, de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos pertinentes à profissão.

Lüdke (2005), uma das primeiras pesquisadoras a estudar o tema, investiga o processo de socialização com base em pesquisas, fundamentando-se na obra “Ciclos de vida profissional”, de Huberman. Propõe a evolução desse profissional a partir de etapas bem delimitadas, relacionadas a importantes fases de sua vida pessoal. A princípio, este processo propunha o percurso de cinco etapas sucessivas: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento.

Para o presente estudo, convém citar apenas a entrada, que delimita o período do professor iniciante em até cinco anos de experiência docente, quando é despertado, no processo de socialização profissional, para a importância de ser recebido na instituição de ensino superior.

No que se refere ao processo, Lüdke (2005) menciona ser necessário considerar: a formação, o início de carreira e sua continuação, as ajudas recebidas, a aprendizagem na prática, a percepção do magistério como categoria profissional de forma geral, as características do bom e do mau professor e a formação em serviço, que é significativa para esse início e não pode ser subestimada, pois a importância da teoria deve ser defendida com veemência, uma vez que um bom desempenho do professor não depende apenas de sua

experiência prática. Para que possa ter êxito e coerência em sua atuação, suas bases devem ser teóricas e práticas.

Para Nóvoa (1992 *apud* LÜDKE, 2005, p. 18),

O confronto entre os distintos projetos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

De acordo com alguns autores, o conceito de socialização profissional é bastante discutido em sua aplicação ao desenvolvimento profissional. Cada um apresenta uma visão diferente, embora tenham os mesmos propósitos.

No entender de Dubar (1992), é necessário reconhecer as implicações das várias acepções dos conceitos de socialização e de construção da identidade, sob as perspectivas da sociologia, psicologia e antropologia.

Segundo Lüdke (2005), a socialização ocorre em etapas, com base no ciclo de vida profissional, como defende Huberman. Ou seja, ela é construída passo a passo, de acordo com a evolução e os anos de trajetória profissional.

Para Guimarães (2004), a profissionalização origina-se na formação e vai sendo construída de forma paralela à socialização, pois, somente assim, o professor desenvolverá conhecimentos, habilidades, convicções e posturas próprias da profissão docente, no âmbito do exercício profissional.

Do exposto, observa-se que os professores iniciantes tentam se adequar de forma significativa a esse mundo acadêmico e encontram motivação na expectativa de uma reforma não apenas social, mas de fins adaptativos. Neste momento, é importante, sobretudo, que busquem conhecimentos práticos para ressignificar, reavaliar, mudar ou ampliar os sentidos do magistério como profissão, até mesmo porque são profissionais bacharéis iniciando um novo horizonte profissional.

De fato, segundo Cancherine (2010, p. 7),

Este momento na carreira para o professor recém-formado deve contar com um programa de iniciação, cuidado por uma cultura escolar de inclusão, para que sua socialização tenha mais chances de ser saudável, especialmente reconhecendo que a entrada na profissão é o momento privilegiado que predispõe o professor à aprendizagem da docência.

Para tanto, “o ensino confunde-se, no seu sentido mais lato, com a socialização, e pode conceber-se como uma atividade comunicativa. Nesse sentido, ensinamos quando partilhamos, orientamos ou informamos” (SOUZA, 2012, p. 36).

Para esse momento de ingresso na docência universitária, o professor novato partilha com o outro, ou em grupo, e com a instituição, o ofício de aprender e ensinar. Seu olhar reflexivo e atento emerge no momento de aprendizagem.

A aprendizagem é um processo natural inerente à condição do ser vivo e à necessidade de sobrevivência. É pela interação com o meio que os organismos, tanto os mais simples como os mais complexos, processam informações que permitem identificar os estímulos do meio interno ou externo e preparar respostas adequadas à informação decodificada. Piaget (1977) atribui a esse processo o conceito biológico de adaptação, que, mais tarde, integrou no seu modelo de construção cognitiva ao afirmar que toda aprendizagem é uma adaptação, associando-se ao processo de desenvolvimento (SOUZA, 2012, p. 39).

A adaptação, o ensino e a aprendizagem integrados na socialização para esse instigante início do exercício da docência universitária constituem, de fato, um conjunto de informações manifestadas de forma clara na transmissão de pressupostos para esse começar do aprendiz na academia ao profissional bacharel.

4.1 Dificuldades e possibilidades para início da docência no ensino superior

Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é preciso Eros. O Eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador.

(EDGARD MORIN)

Para a construção de uma trajetória na profissão de docente, não basta apenas o desejo de atuar nesta área. Com o tempo, aprende-se e busca-se cada vez mais por novos significados, mais abrangentes, de valores construtivos e reflexivos para a prática de ensinar. Esses valores podem ser incorporados em um processo de formação continuada e na socialização com seus pares, tendo a universidade como apoio pedagógico, bem como por meio da produção de “[...] conhecimentos que devem estar em constante ressignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos” (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 196).

Assim, o bacharel que está iniciando no ensino superior começa a descobrir que não recebeu nenhum tipo de formação pedagógica em sua graduação, dificuldade que tem sido vivenciada por muitos professores,

[...] principalmente aqueles que, por possuírem formação inicial em cursos de bacharelados, não obtiveram formação para a docência, ou mesmo aqueles que no período em que cursavam a pós-graduação, principalmente nos níveis de mestrado e

doutorado, não participaram de formações voltadas para atuar como professor, como é o caso de muitos bacharéis que atuam como docentes nas universidades e nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 197).

Sendo assim, esse profissional que inicia sua trajetória na docência universitária carece se adequar às novas oscilações do processo de ensino e aprendizagem, não só para que possa contribuir para mudanças, mas principalmente para se inserir no mercado de trabalho de forma mais profissional e compromissada com as novas vicissitudes da educação acadêmica.

De acordo com Cancherine (2010), as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes podem ser divididas em três âmbitos: as relacionadas à formação, às salas de aulas e às instituições. Há, inclusive, consenso sobre o fato de a docência ser uma profissão desafiadora, necessitando assim de formação e aprimoramento constantes para continuidade de um trabalho articulado a transformações e construções sociais no cotidiano e no exercício de sua prática docente.

Nesse sentido, a pós-graduação *stricto sensu* é necessária para aquele que pretende atuar como professor universitário. Constitui uma “[...] preparação do docente no ensino superior, segundo estabelecido na LDB nº 9.394/1996, e tem como objetivos fundamentais a pesquisa e a produção de conhecimento” (ALMEIDA, 2012, p. 63). No entanto, não obstante toda essa exigência referente à possível formação do docente em cursos como mestrado e doutorado, cuja finalidade, entre outras, é ministrar aulas na universidade, a pós-graduação, muitas vezes, revela-se um negócio atrativo, o que faz com que o mercado de trabalho na área da educação, particularmente na docência universitária, torne-se cada vez mais escasso e competitivo.

Essa é uma das dificuldades, dentre muitas relatadas pelo professor bacharel iniciante ao ingressar na universidade. Assim, a exigência de titulação, com vistas a uma pretensa preparação pedagógica, desempenha um papel em relação ao seu desenvolvimento profissional no processo de ensino e busca um caminhar com mais segurança e de forma mais profissional, de acordo com as exigências do MEC e da LDBEN, que vigoram como importante base para o ensino superior.

Em outras palavras, o que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente (ALMEIDA, 2012, p. 67).

Observa-se que a ausência de formação adequada, concebida como prioridade para construção da identidade desse iniciante, torna difícil o percurso neste início de docência. O

profissional precisa começar de alguma forma, mas defronta-se com uma realidade que já está posta, consolidada, com contradições que nem sempre saberá superar, pois são muitas, embora necessárias, as exigências para quem almeja atuar no ensino superior.

Essa realidade, ainda desconhecida pelo iniciante, vai se mostrando a ele permeada por inúmeros desafios, em geral relacionados à sua formação insuficiente, que marcam cotidianamente o seu trabalho. Esses momentos são ambigualmente vivenciados pelo professor, ora de forma prazerosa, sob a perspectiva do aprendizado, mas também dolorosa em decorrência do sentimento de imenso fracasso e insegurança para atuar no início da carreira (MARIANO, 2006).

Com frequência, sente-se “perdido” ao iniciar a sua função. Os conflitos entre seus pares geram desestímulo e a eles acrescentam-se a condição salarial, a angústia por tentar fazer o certo e o fato de estar totalmente envolvido por essas ambiguidades. Essas percepções o tornam fragilizado e inseguro para tentar alcançar um objetivo no sentido de preparar suas aulas, transmitir seu conhecimento para os alunos e, sobretudo, conhecer seu espaço de trabalho.

Desse modo, papel fundamental assume a universidade, que precisa estar não apenas associada profissionalmente, mas também socialmente condicionada para receber bem esse iniciante. Nesse sentido, “[...] conhecer a organização do ensino na graduação pode auxiliar o professor iniciante em seu processo de integração” (MASETTO; GAETA, 2013, p. 19).

O acolhimento institucional é importante para detectar qualquer tipo de dificuldade que possa ser apresentada pelo professor bacharel iniciante, uma vez que as demandas são diversificadas no início da vida acadêmica no ensino superior. A consolidação de uma política construída e planejada em uma socialização profissional, abrindo possibilidades para o acolhimento institucional, caberá como sentido ao corpo docente, por meio de um envolvimento com todos do processo de ensino.

As crises vivenciadas nas instituições, as mudanças pedagógicas, os avanços no campo das comunicações, a internet e todos os meios de informação trazem ao iniciante dilemas, dificuldades e conflitos em sua prática pedagógica, os quais serão vivenciados, construídos e refletidos em todos os momentos de suas aulas.

No entanto, independentemente do tipo de instituição de ensino superior, privada ou pública, nas categorias universidade, faculdade ou centro universitário, espaços acadêmicos onde se desenvolvem os cursos de graduação, tecnológicos, bacharelados ou licenciaturas, o docente deverá ter sua produção específica, sendo dele exigidos o ensino, a pesquisa e as

atividades de extensão à comunidade de modo a atender, de forma plena, aos componentes fundamentais do ensino superior (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Mesmo diante de tantas dificuldades, o professor iniciante precisa “debruçar-se” sobre sua própria identidade profissional, vivenciada em seu cotidiano, para atribuir sentido a uma significação social em sua profissão. Assim, quando se situa no seu cenário de trabalho, revê sua história de vida, lida com suas angústias, anseios e elabora projetos para a construção do ser professor.

Aprender o seu ofício requer que o professor compreenda que, para atuar adequadamente, não basta apenas ministrar aulas em uma disciplina específica; deve tentar desenvolver a sua profissionalidade como docente no ensino superior, pois dele se espera, no mínimo, o conhecimento pertinente à disciplina que ministra. (MASETTO; GAETA, 2013)

Muitas vezes, o docente iniciante, ao adentrar a universidade, não fica responsável por sua disciplina específica, com a qual está mais habituado, mas precisa lidar com aquilo que lhe é oferecido, enfrentando assim uma dificuldade adicional quando designado para matérias ainda por ele desconhecidas do ponto de vista pedagógico. Conforme Mariano (2006), isso traz a sensação de não ter encontrado o que idealizara.

Essas dificuldades com as quais ele se depara ao ingressar na docência no ensino superior, ainda de acordo com Mariano (2006), geram o sentimento de estar sendo sempre testado em suas tarefas, o que pode fazer com que alguns desistam da profissão.

Nestes momentos iniciais, vivenciam o que se denomina “choque de realidade”, que, segundo Huberman (2000), representa as dificuldades na nova profissão. Huberman (2000, p. 38) refere que “[...] o desenvolvimento de uma carreira é assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. O autor se refere às dificuldades encontradas no início da docência, nos primeiros anos, na fase denominada “Entrada na carreira”.

Essa fase, cujo início ocorre no primeiro ano da atividade docente, transcorre até o terceiro ano. É motivada pelo entusiasmo, pelas descobertas iniciais em um mundo ainda desconhecido – o ensino superior. Conforme Huberman (2000), constitui a fase de experimentação e exaltação por estar envolvido em uma condição de responsabilidade. Contudo, é também o momento de sobrevivência, no qual os problemas e as dificuldades são maiores justamente pela falta de experiência. Há despreparo na docência, dificuldades de relacionamento entre os pares e alunos e carga horária excessiva, o que resulta em um “choque com a realidade” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Trata-se de um “susto” decorrente da vivência de uma situação complexa e revela-se uma preocupação constante em querer apreender a dinâmica do processo na instituição de ensino superior. É um momento

desafiador, permeado por várias inquietações, tais como a prática de ensino, relação pedagógica, convívio com os alunos e pares, dificuldades geradoras de conflitos, elaboração de material didático, metodologia, disciplinas, falta de experiência e até mesmo instabilidade no processo de ensino.

Torna-se fundamental, portanto, encontrar formas de lidar com esse “choque de realidade”, de modo a minimizar o sofrimento do professor bacharel iniciante neste momento em que se depara com uma nova realidade. Nesse sentido, são oportunas as propostas de acolhimento e a construção de novas relações entre discentes e docentes, possibilitando um novo olhar para esse começo.

A busca por estratégias que tornem menos árduo este início se faz necessária. Porém, espera-se também que a experiência vivida nesse processo projete novos caminhos no sentido da construção de uma proposta pedagógica que possibilite, ao professor bacharel iniciante no ensino superior, desenvolver sua própria trajetória no decorrer do processo, a qual será vivenciada em todas as fases como fonte de energia profissional, valorizando, assim, a construção de uma nova identidade no exercício da docência.

4.2 Acolhimento institucional no início da docência no ensino superior

A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar.

(PAULO FREIRE)

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 142),

A relação profissional do professor com as instituições de ensino superior inicia-se pelo papel do docente. O ingresso nas universidades, públicas ou privadas, dá-se por concurso público para docência, em que contam pontos também a titulação, o mestrado e o doutorado, e a experiência de pesquisa. A exigência do concurso nas demais instituições é facultativa e definida no estatuto que rege, sendo o contrato de trabalho efetivado por disciplinas ou horas/aula semanais.

Nesse processo, a contratação do professor bacharel iniciante no ensino superior poderá ocorrer por meio de processo seletivo ou até mesmo por um convite, dependendo de sua competência profissional na área de sua atuação específica, da disciplina em que poderá lecionar. Todavia, seu acolhimento caberá à instituição e não dependerá do modo como nela ingressou. Em outras palavras, não importa se foi contratado por processo seletivo ou convite, pois, de ambas as maneiras, deverá haver socialização profissional entre o corpo pedagógico e a instituição na qual irá trabalhar.

Sabe-se que o acolhimento institucional seguirá uma conduta própria, de cada

instituição. “Conhecer a organização do ensino na graduação pode auxiliar o professor iniciante em seu processo de integração” (MASETTO; GAETA, 2013, p. 19). O envolvimento precisa ser construído, envolvendo licitamente todos da área pedagógica.

Segundo Cancherine (2010), pode haver, em um ou outro espaço, boa vontade de alguns, sensibilidade de outros, o que diversifica as histórias de entrada na carreira de acordo com as características de cada instituição. Portanto, as ações de acolhimento não existem em atmosfera pouco profissional.

As instituições universitárias que compreendem o universo no ensino superior apresentam diálogos e posturas heterogêneas, o que impossibilita o conceito para tal discernimento de conduta social a cada um que esteja envolvido no processo de ensino para “receber” esse docente iniciante.

Algumas instituições apresentam uma estrutura que, ao longo de sua história, mantêm a tradição para esse acolhimento, o qual poderá ser feito de forma coletiva, envolvendo todos os envolvidos no processo de ensino. Porém, essa abordagem direciona-se a algumas universidades e é, de alguma forma, parcialmente aplicada, pois se trata de uma iniciativa que transcorre em diversos contextos que podem ou não favorecer alguma socialização.

A instituição como espaço físico, será apresentada ao professor bacharel iniciante como um cenário novo – o local de trabalho onde irá atuar como docente. Para tanto, ele busca a integração solidária com os colegas de meio e topo de carreira, para demandar a socialização profissional a esse início.

A socialização profissional para o professor no início de carreira é implantada em algumas instituições de forma menos destacada. Segundo Guimarães (2004), é pouco compreensiva, porque carece de sentido afirmar o vínculo entre formação inicial e continuada, a resignificação da profissionalidade e profissionalização docentes, a atenção aos modos como o professor aprende o ofício (desenvolve e se apropria de saberes), entre outros aspectos, sem uma atenção muito específica à adaptação do professor à profissão, à passagem do licenciado a professor. Esse é o significado básico que se está atribuindo à socialização profissional.

Esse espaço educacional – a instituição de ensino superior – poderá contribuir com o docente novato nesses primeiros momentos de adaptação e espera-se um processo viável de socialização profissional aos que aguardam esse início de docência na academia. Há muitos aspectos a serem observados, como o bem-estar desse professor, que poderá ou não estar envolvido com os pares no trabalho, e a recepção da instituição para com o professor. Afinal, como poderá acontecer o “Seja bem-vindo”? Mas não há como responder a esse

questionamento, pois cada instituição tem o seu próprio perfil e a sua própria forma de administrar essa socialização e receber os novatos.

Para o professor bacharel iniciante, essa realidade é, portanto, sempre desconhecida, obrigando-o a se questionar:

A quem devo responder como professor? Quem são meus colegas? Como será meu relacionamento com eles? Como se organiza esse ambiente institucional? Como os alunos aprendem? Como irão receber-me? São inúmeras as dificuldades, inseguranças e expectativas que o docente iniciante terá, e caberá a ele fomentar sua autoconfiança necessária para que possa dar início a um trabalho diferenciado e acolhedor (MASETTO; GAETA, 2013, p. 16).

O que se deve ter em mente é que é necessário haver uma socialização adequada não só para esse início de carreira, mas também para a continuidade de um espaço acolhedor e integrador, de modo que todos os envolvidos nesse processo (professores, alunos, instituição, coordenação, apoio pedagógico e coletivo) estejam juntos, realizando um trabalho diferenciado, atuante e renovador.

4.3 O professor bacharel iniciante e o possível acolhimento interdisciplinar: possibilidades e esperanças em sua socialização profissional

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho, não é apenas o cronológico. O velho que preserve sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

(PAULO FREIRE)

A realidade social entre o professor que inicia sua trajetória profissional e sua integração ao sistema de ensino superior leva-o a pensar e refletir, conduzindo-o a uma possível socialização em seu *locus* de trabalho. Mas será possível tal acolhimento, não só institucional, mas principalmente pelos pares que lhe são colocados como parceiros da educação?

Para Masetto e Gaeta (2013), independentemente do tipo de instituição, o nível de ensino da graduação tem o objetivo de desenvolver a integração, inserida em uma formação profissional e que seja vinculada a competências de uma profissão em determinado contexto.

Essa competência será expressa a partir do momento em que o professor bacharel iniciante estiver integrado à instituição e ao corpo de ensino. Espera-se que haja uma socialização para esse início de docência e que o professor busque valores, atitudes e o apoio necessário para sua atuação. Contudo, observa-se uma tentativa de adequação ao primeiro contato, visto que nem todos querem ou participam do momento de “boas-vindas”. Sobretudo

entre aqueles que estão no meio e no topo de carreira, o desejo é mais pelo afastamento do processo de ensino do que pelo cordialismo de um ato profissional e socializante.

“O local de trabalho do professor iniciante é complexo, difícil, que demanda tempo para ser compreendido e por quem nele pretende atuar de forma competente e com profissionalismo” (MASETTO; GAETA, 2013, p. 24).

Porém, ele precisa construir seu campo de atuação, envolvido com a sua prática docente e com a continuidade de seu profissionalismo; para tanto, há necessidade de um entrosamento não só para que possa desenvolver seu trabalho, a fim de ministrar sua disciplina, mas fundamentalmente para se integrar aos seus pares no espaço onde irá trabalhar, o que inclui, sobretudo, os alunos.

Sob a perspectiva do professor iniciante, o processo de ensino e aprendizagem poderá impactar o emprego de metodologias ativas, a organização de conteúdos de modo interdisciplinar e o papel de professores como facilitadores (MASETTO; GAETA, 2013).

Para que ocorra a socialização, cabe à organização mantenedora das IES, públicas ou privadas, incentivar, de forma interdisciplinar, que os professores já integrados ao corpo docente da instituição possam e queiram receber esse professor iniciante. Esse acolhimento pode ocorrer por meio de um trabalho coletivo, de forma socializante e profissional, ajudando-os para que possam ser bons facilitadores não só da área do saber, mas também na dicotomia entre o ensino e aprendizagem.

Todavia, nas palavras de Oliveira e Silva (2012, p. 198), apenas

[...] recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel no ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a possuir um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas ao exercício da profissão. Exige, sobretudo, competência pedagógica, pois ele é um educador.

Em geral, o professor novato no ensino superior é pós-graduado e, mesmo com essa formação, permanece em um estado psicológico de constante “alerta”, por não encontrar facilitadores nesta etapa iniciante de sua vida profissional. Ou seja, ele ainda não sabe o que dele é esperado, julga saber o suficiente para esse início, porém tenta sobreviver entre todos do ensino. A relação com os pares e alunos constitui o ponto mais difícil. É nele, portanto, que a socialização deve atuar de forma integradora e com características próprias.

A realidade profissional ainda é desconhecida para este professor e conduz à percepção de que a responsabilidade pela formação pedagógica dos docentes, em especial do bacharel docente, não deve residir apenas na intenção e na iniciativa individual.

No entanto, ser parte do processo institucional de admissão e de desenvolvimento profissional por meio de formação continuada de professores para a atuação na educação profissional e no ensino superior, pois neste processo de ingresso,

independentemente do nível de titulação apresentado pelo professor (graduação, mestrado, doutorado), o conhecimento das especificidades do ensino e da aprendizagem nessas áreas é imprescindível ao exercício docente (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 197).

A aprendizagem, nesse momento, deve responder a todos que precisam de um conhecimento, oferecendo apoio interdisciplinar e socializante entre o professor bacharel iniciante e os colegas de profissão. O relacionamento com o corpo pedagógico poderá ser socialmente construído e inserido em um contexto que não incentive o individualismo, e sim o coletivo, para que se tenha um aprendiz satisfeito e valorizado. O ambiente precisa ser organizado e condicionalmente planejado, pois, de acordo com Cancherine (2010, p. 6), “[...] dentre as políticas de trabalho, o acolhimento do professor que ingressa deveria ser cuidado com atenção e sensibilidade”. As instituições e mantenedoras devem constituir um ambiente no qual esses professores sintam-se bem e acolhidos, com espaço para uma socialização mais atuante e confortável.

Também os alunos, considerando-se o processo bilateral de ensino-aprendizagem, inserem-se neste processo, possibilitando permutas de saberes neste início da atividade docente, concebida de forma interdisciplinar e construída na socialização entre e perante todos do ensino superior.

A integração (e não a somatória) das áreas cognitivas específicas possibilita a formação profissional dos alunos de cada curso e, portanto, não deve ser feita de forma isolada, focada apenas na especificidade de uma matéria, mas numa proposta multi ou interdisciplinar dos conteúdos e numa construção conjunta entre todos os atores do processo de aprender (MASETTO; GAETA, 2013).

É preciso compreender e se engajar no currículo proposto pela instituição na qual se trabalha. Isso significa

[...] repensar o individualismo e o isolamento do professor em sua sala de aula, bem como trabalhar em prol de uma prática compartilhada com a participação e a integração dos docentes. Ou seja, INOVAR a ação docente, com a cooperação e o diálogo entre professores, alunos e IES (MASETTO; GAETA, 2013).

Para tanto, o diálogo se faz necessário, a fim de que haja integração entre todos os envolvidos no ensino superior. Segundo Freire (1992 *apud* FAZENDA; GODOY, 2003) enfatiza, é necessário estabelecer o diálogo de forma contínua, com os pares iguais e diferentes para consolidar a prática de ver, ouvir, falar, problematizar e agir, num exercício permanente do nosso “vir-a-ser”, do nosso “tornar-se”.

Dessa forma, o professor iniciante terá a possibilidade, por meio do diálogo, de encontrar o seu acolhimento de forma mais expressiva no seu próprio espaço de trabalho, onde poderá atuar e inovar segundo suas possibilidades e saberes para esse momento. Assim,

poderá melhor compreender o desenvolvimento de suas habilidades para aplicar o conhecimento adquirido no exercício de sua profissão; aprender como usar as informações para que o seu trabalho profissional seja competente e adequado às necessidades; atualizar-se com novas informações; aprender a trabalhar em equipes formadas por profissionais da mesma área e/ou distintas e complementares (equipes multidisciplinares ou interdisciplinares ou interprofissionais); e aprender a resolver problemas, elaborar e implementar projetos (MASETTO; GAETA, 2013).

Contudo, faz-se necessário que o professor bacharel iniciante busque esse método como um meio não só para ser bem acolhido na instituição. É de fundamental importância que ele seja também disciplinado para esse momento de integração, de aprendizagem, de saberes específicos, de formação que lhe é exigida e, sobretudo, de uma socialização para esse novo começo, esse novo olhar que terá de ter a humildade do seu possível constructo momento na docência superior.

Portanto, registra-se aqui a oportuna sugestão para um estudo acerca da importância do profissional bacharel desenvolver ações de formação pedagógica com vistas a minimizar as lacunas existentes na sua formação profissional no ensino superior e ainda refletir sobre suas práticas, de forma a proporcionar uma compreensão mais ampla dos saberes e habilidades que envolvem essa profissão (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

5 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: POR UMA CONCEPÇÃO QUALITATIVA

A metodologia é também a organização do pensamento reflexivo-investigativo durante todo o processo da pesquisa. Deve institucionalizar os questionamentos em todas as fases do pesquisar: estabelecê-los e refletir sobre eles à luz do quadro de referências imanentes a si própria. Deve ser o exercício contínuo da dúvida metódica para chegar à verdade.

(EVANDRO GHEDIN; MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO)

A escolha por determinada metodologia de investigação implica atuação, comportamento e conduta para conduzi-la, o que, de acordo com Ghedin e Franco (2011), deve assegurar, na pesquisa, as possibilidades de ações que possam garantir o rigor, evitando discrepâncias entre a teoria e o método.

Assim, para melhor compreensão do caminho desta pesquisa, foi necessário conhecer previamente o objeto e o espaço do ensino superior, esferas até então obscuras para mim como docente e atuante somente na educação básica.

Para investigar o objeto proposto nesta dissertação, atentei à questão de pesquisa, bem como estabeleci os objetivos de forma a assegurar a fidedignidade dos resultados por meio da análise criteriosa dos dados.

De acordo com Minayo (2010, p. 16), em síntese, “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais”.

Questionou-se, para esta investigação, como a realidade de trabalho vivenciada pelos professores no início da docência no ensino superior foi determinante para os resultados que permeiam a questão norteadora da pesquisa: **Quais dificuldades, tensões, são vivenciadas pelo professor bacharel iniciante no ensino superior?**

Considerando a natureza deste objeto, a forma de abordá-lo e a visão de mundo do pesquisador, optei por conduzir a pesquisa segundo uma abordagem qualitativa de investigação, a qual se revelou instrumento de grande contribuição para o desenvolvimento do estudo. Ouvir o que o professor tem a dizer quanto ao seu trabalho docente no início da carreira é de suma importância, visto que seus depoimentos revelam facetas essenciais deste viver, abrindo possibilidades de compreensão daquilo que se mostra enquanto inquietação.

Para essa opção na pesquisa qualitativa encontro em Bogdan e Biklen (1994) as seguintes características:

1. Tem o ambiente natural como uma fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Com base nessas características, identifiquei que, sob a perspectiva do professor bacharel, o início do processo acadêmico no ensino superior se mostra como uma nova descoberta de entorno social e aprendizagem. Assim, foi possível desvelar sua trajetória inicial na docência, marcada pelo trabalho diferenciado e instigante de quem, embora já tivesse experiência no mercado, não estava incluso na docência neste ambiente de ensino.

5.1 Abordagem qualitativa da pesquisa

A fala dos professores adquire importância, porque, por meio dela, se revelam os sentidos e os significados do entendimento que eles têm do processo. A explicação das ações e a compreensão das relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem situam uma problemática de sentido e de significado nessa relação.

(EVANDRO GHEDIN; MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO)

A análise qualitativa ocorreu com base nos dados coletados, segundo amostragem qualitativa. Os dados foram obtidos das respostas aos questionários aplicados e entrevistas semiestruturadas contendo narrativas de professores bacharéis atuantes no início de docência universitária, em espaço sociocultural e sociopolítico de instituições privadas.

No que se refere ao procedimento metodológico, Gibbs (2009, p. 19) afirma que:

Uma grande preocupação da análise qualitativa é descrever a situação em questão para responder à pergunta “O que está acontecendo aqui?”. Isso porque, muitas

vezes, o que se descreve é novo, pelo menos, esquecido ou ignorado. A descrição é detalhada e contribui para uma compreensão e uma eventual análise do contexto estudado.

Dessa forma, utilizei questionários categorizados e entrevistas semiestruturadas.

Para a análise dos dados recorri a referenciais com fundamentação em Bardin (1979, 2000), Ghedin e Franco (2011), Lakatos e Marconi (2010), Minayo (2006, 2010), Gibbs (2009), Szymanski (2002), e também à hermenêutica-dialética, com a estrutura da técnica de análise de conteúdo para a coleta e interpretação dos dados obtidos.

O processo percorrido pelo professor bacharel no início da docência, os acontecimentos por ele vivenciados e a experiência acumulativa no decorrer de suas atividades cotidianas permeiam os significados que atribui a esse momento e, assim, ele passa a melhor compreender o espaço que habita como uma nova esfera social.

“Na análise qualitativa, analisamos e interpretamos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (MINAYO, 2010, p. 80). Ainda de acordo com a autora, há significativa diferença entre descrição, análise e interpretação:

Na descrição, as opiniões dos informantes são apresentadas da maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios; na análise, o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando relações entre as partes que foram decompostas e, por último, na interpretação – que pode ser feita após a análise ou após a descrição – buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado (MINAYO, 2010, p. 80).

Essas concepções teóricas constituem uma “âncora” para a pesquisa, pois precisamos analisar, interpretar e fundamentalmente descrever aquilo que se nos apresenta como material a ser explorado e significativamente analisado de modo a alcançar o sentido dos fatos da investigação.

A pesquisa bibliográfica foi o meu primeiro passo na tentativa de aprender, por meio de leituras e documentos, a melhor me fundamentar teoricamente, a fim de, posteriormente, compreender a gênese deste primeiro momento na academia, sob a perspectiva de profissionais atuantes no mercado, mas sem experiência na docência, ou seja, ainda desvinculados do cenário educacional de uma universidade.

Para o processo de análise, atentei-me para a recomendação de Gibbs (2009, p. 18):

A análise pode e deve começar em campo. À medida que coleta seus dados, por meio de entrevistas, notas de campo, aquisição de documentos e assim por diante, é possível iniciar sua análise. Você nem precisa esperar até sua primeira entrevista ou saída de campo para começar. Com frequência, há dados em abundância que podem ser examinados, em documentos existentes e em estudos anteriores.

Assim, caminhei na intenção de apreender, compreender e produzir conhecimento cujo objetivo era investigar o que, para mim, constituía uma inquietação.

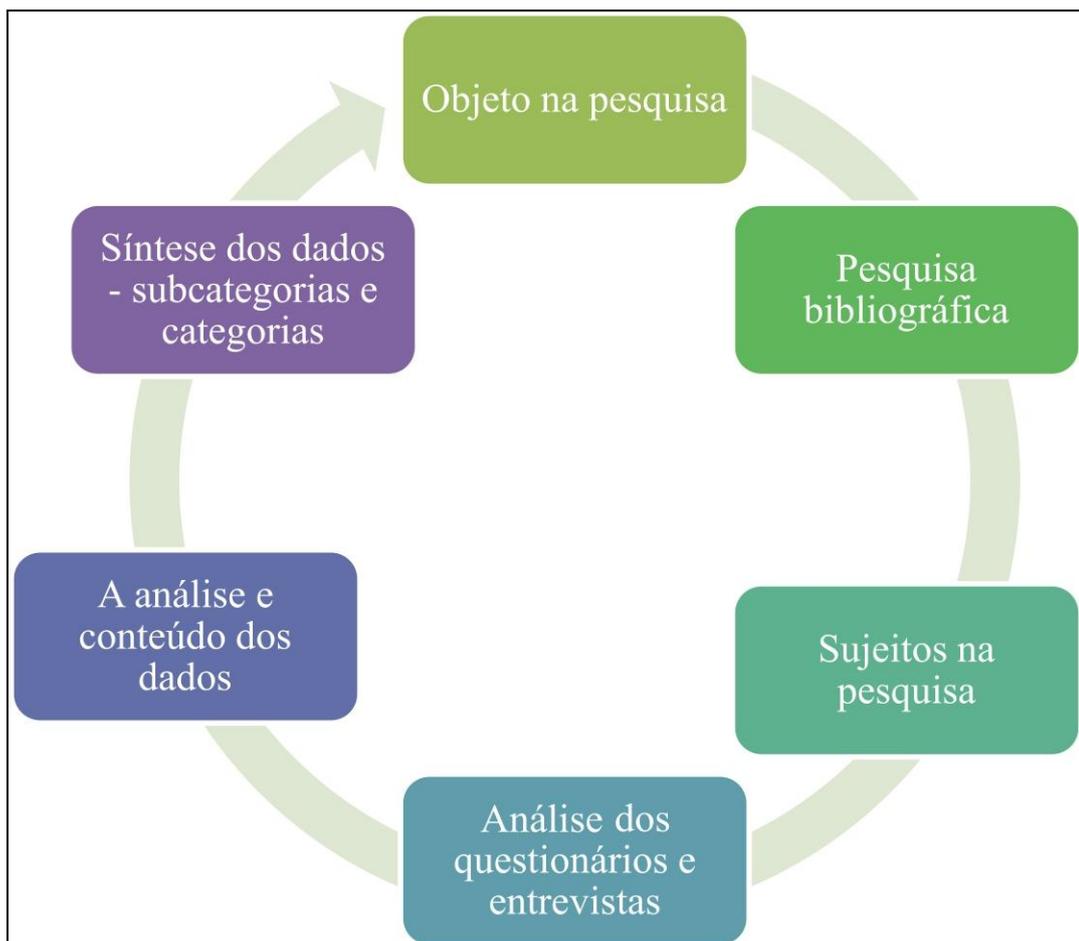
5.2 Percurso da pesquisa

O real é um todo que se mostra nas partes, do mesmo modo que as partes se mostram no todo, mais do que nos limites do conhecer. Na verdade, o conhecimento nunca capta o todo, mas sua manifestação expressa na singularidade das coisas.

(EVANDRO GHEDIN; MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO)

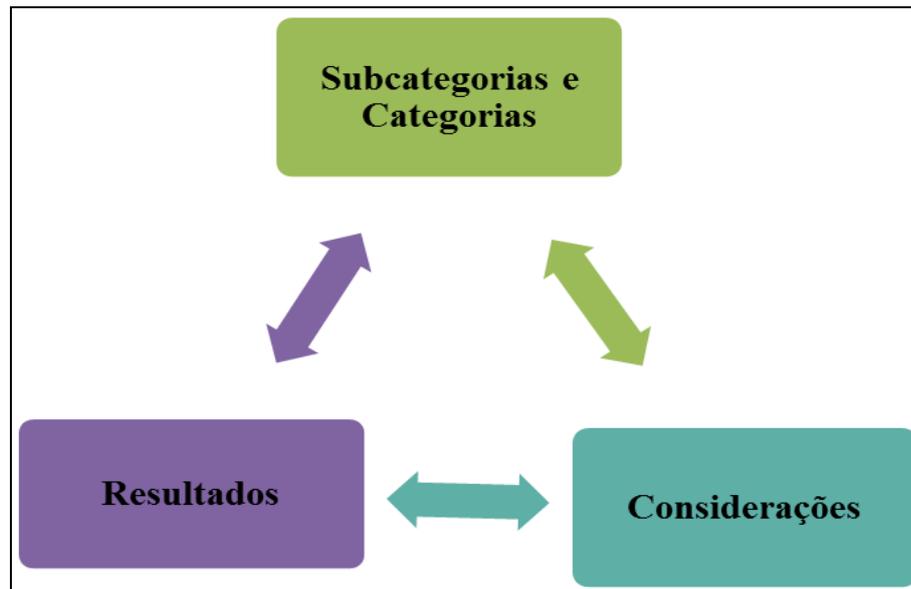
Para melhor compreensão do percurso metodológico, a pesquisa foi conduzida por etapas, conforme evidenciam as Figuras 4 e 5 abaixo:

Figura 4 - Primeira etapa da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 5 - Segunda etapa da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora.

Essas etapas seguiram uma sequência lógica, o que possibilitou melhor conhecimento sobre o objeto pesquisado.

5.2.1 Delimitação do objeto de investigação

O real é uma “revelação”, uma descoberta, uma interrogação, uma “criação”, nunca um dado; ou seja, a realidade mostra-se ao sujeito à mesma proporção que ele cria a habilidade de interrogá-la em seu sentido e em seu significado.

(EVANDRO GHEDIN; MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO)

Quando iniciei o mestrado em educação, tinha o propósito de adequar minha prática de ensino a novas metodologias para a disciplina específica que ministro atualmente na educação básica. Com o transcorrer das aulas, após várias leituras, notei, no entanto, que o processo metodológico requer não apenas uma prática significativa no ensino, mas o compromisso e a coragem para explorar novos horizontes.

A convivência com os colegas do mestrado – grande parte professores universitários e bacharéis – colaborou significativamente para meu novo “olhar” em direção à pesquisa. Durante o curso, percebi que meu objeto de estudo deveria ser consoante ao meu real propósito de formação – o ingresso na condição de docente no ensino superior.

Para Minayo (2010, p. 16), “as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos”.

Entre outros pontos, pude observar, nesta pesquisa, que os novatos assumem distintos posicionamentos, uma vez que, por trás da vivência de cada um, há uma prática empírica que interfere diretamente em suas posturas. Essa realidade particular a cada um é concreta e melhor compreendida por meio de uma pesquisa qualitativa, em virtude da forma como os dados foram analisados, com base na perspectiva dos sujeitos.

As indagações relacionadas a este momento foram então transpostas ao questionário aplicado aos professores iniciantes neste estudo e analisadas segundo o referencial da hermenêutica-dialética.

5.2.2 Pesquisa bibliográfica

Teorias, portanto, são explicações da realidade.

(MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO)

Esse conceito acima transcrito fundamenta a etapa inicial da pesquisa – os conceitos teóricos.

Iniciei o mestrado em 2013, porém somente em 2014 optei por pesquisar sobre o professor bacharel iniciante na docência acadêmica, por ter encontrado nessa temática profunda semelhança com minha atual intenção de ingressar no ensino superior como docente.

Diante do grande número de bibliografias referentes ao ensino superior, fiquei, em um primeiro momento, confusa com tantas informações sobre um mundo até então desconhecido. No entanto, na medida em que ampliei meus conhecimentos, pude fazer opções pelos referenciais teóricos para fundamentação da investigação.

A princípio, o percurso parecia árduo, pois necessitava pesquisar por descritores que tivessem acervos direcionados para o início da docência acadêmica. Assim, comecei a encontrar fundamentos em conceitos pré-estabelecidos e que diziam respeito ao professor iniciante.

Recorri, para o acervo teórico, à bibliografia disponível em bibliotecas, internet e adquiri livros sugeridos por minha orientadora. Em seguida, após análise e apropriação do objeto de investigação, comecei a embasar minhas leituras em categorias organizadas segundo o descritor: o professor iniciante no ensino superior.

Nos textos, foi difícil compreender inicialmente o cenário do ensino superior, uma vez que atuo como professora dos ensinamentos fundamental e médio.

Nesse sentido, Minayo (2010, p. 17) menciona:

Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos. Por vários motivos. Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo, porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade.

Assim, aprofundando os estudos nas diferentes categorias que compõem esse objeto de estudo, alcancei uma visão mais ampla e compreensiva, momento em que tudo começou a se apresentar com mais clareza e sentido, e os conceitos passaram a fundamentar minha apreensão. À medida que prosseguia nas leituras, mais ampliava meu conhecimento teórico sobre o tema.

A leitura da obra “O professor iniciante no ensino superior”, dos autores Marcos T. Masetto e Cecília Gaeta (2013), propiciou que emergisse um conhecimento primitivo e procedesse a uma análise bastante esclarecedora para muitas reflexões de fatos ainda por mim desconhecidos: o que era a instituição de ensino superior, como funciona, quem a administra, o que são e como são divididas as relações interpessoais, professor - aluno, professor - pares, professor - apoio pedagógico, o acolhimento institucional, a receptividade entre os pares, a visão do aluno perante um professor iniciante e as dificuldades que envolvem a sua prática nesse momento.

Foram inúmeros os questionamentos, mas o contexto atribuído ao livro clareou perspectivas para respostas e teve significativa importância para mim, sob a ótica do aprender para saber atuar. Nas palavras de Masetto e Gaeta (2013, p. 12), “[...] buscamos refletir sobre perspectivas de aprender, atuar e inovar, analisando o contexto em que os professores iniciantes vão adentrar, como se integrarão a ele e, principalmente, como poderão fazer a diferença em sua atuação”.

Assim, organizo as categorias prévias em: Socialização, Competências, Saberes, Formação, Profissionalização e Prática Docente, relacionando-as ao descritor “Professor iniciante no ensino superior”, para a consulta aos referenciais que nortearam minha busca por conhecimento teórico, conforme os Quadros 2 a 8, a seguir.

Conforme Minayo (2006, p. 176),

Toda construção teórica é um sistema cujas vigas mestras são representadas por conceitos. Conceitos são unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria. Podem ser considerados como operações mentais que refletem pontos de vista verdadeiros e construídos em relação dinâmica com a realidade (sempre dentro de um quadro teórico determinado).

Muitos conceitos englobam a temática deste trabalho, entre os quais elegi, para fundamentar essas temáticas, as seguintes referências teóricas:

Quadro 2 - Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Socialização.

Título	Autor	Ano	Disponível
A socialização do professor iniciante: um difícil começo. Dissertação (Mestrado em Educação).	CANCHERINI, Ângela.	2009	Universidade Católica de Santos – Santos.
A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais.	DUBAR, Claude.	2005	São Paulo: Martins Fontes.
Formes identitaires et socialisation professionnelle. <i>Revue Française de Sociologie</i> , Paris, v. 33, n. 33-34, p. 505-529.	DUBAR, Claude.	1992	< http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622 >. Acesso em: 10 set. 2014.
Estudos com foco no(a) professor(a), abordagens e referenciais: socialização profissional, tecnologias e pluralidade cultural.	GUIMARÃES, Valter Soares.	2004	In: ENDIPE, 12, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba, 2004.

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria “socialização” é entendida, nas obras mencionadas no quadro acima, como fator que pode favorecer o momento de ingresso do professor bacharel iniciante no ensino superior, de acordo com o acolhimento que receber por meio dos pares, alunos, corpo pedagógico e instituição. Entende-se, na pesquisa, que a socialização terá que ser construída ao longo desse processo.

Quadro 3 - Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Competências.

Título	Autor	Ano	Disponível
O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.	ZABALZA, Miguel A.	2004	Porto Alegre: Artmed.
Competências pedagógicas do professor universitário.	MASETTO, Marcos.	2012	São Paulo: Summus.
Dez competências para ensinar.	PERRENOUD, Philippe.	2000	Porto Alegre: Artmed.
As competências para ensinar no século XXI.	PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica.	2002	Porto Alegre: Artmed.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à categoria “competência”, ela é atribuída, pela literatura descrita no quadro acima, ao professor bacharel dotado de conhecimentos e saberes vivenciados para esse início de docência no ensino superior. Ou seja, o docente aprende por si mesmo, constrói seu próprio saber inserido em sua competência profissional, na sua capacidade originária de próprio saber.

Quadro 4 - Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Saberes.

Título	Autor	Ano	Disponível
Saberes docentes e formação profissional.	TARDIF, Maurice.	2002	Petrópolis: Vozes.
Trabalho docente e saberes experienciais. Docentes para a educação superior: professores formativos.	CARNEIRO, Maria Helena da Silva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.).	2010	Campinas: Papirus.
Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. Cartografias do trabalho docente.	FIORENTINI, Dario <i>et al.</i> In: GERALDI, Corinta <i>et al.</i> (Org.).	1998	Campinas: Mercado de Letras.
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.	FREIRE, Paulo.	2002	São Paulo: Paz e Terra.
Saberes docentes e formação profissional.	TARDIFF, Maurice.	2014	Petrópolis: Vozes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apreende-se, das leituras das obras listadas no Quadro 4, acima, que o professor bacharel iniciante terá que encontrar, no desempenho de seu novo papel, os saberes necessários para esse momento, de modo a promover a aprendizagem.

Quadro 5 - Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Formação.

(continua)

Título	Autor	Ano	Disponível
O professor em construção.	PIMENTEL, Maria da Glória.	1993	Campinas: Papyrus.
Docência na Universidade.	MASETTO, Marcos.	2000	São Paulo: Summus.
Formação de professores: Os saberes da docência e a identidade do professor.	PIMENTA, Selma G.	1996	São Paulo: Cortez.
Docência no ensino superior.	ANASTACIOU, Léa G. C.; PIMENTA, Selma G.	2002	São Paulo: Cortez.
Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.	MOROSINI, Marília.	2001	In: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA, UNESP.
Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.	GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antonio Flávio B.	2006	São Paulo: Cortez.
A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades.	SAVIANI, Demerval.	2010	Póesis Pedagógica, v. 8, n. 2, p. 4-17.
Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.	POZO, Juan Ignacio.	2002	Porto Alegre: Artmed.
Docentes para a educação superior: processos formativos.	VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Q. (Org.).	2010	Campinas: Papyrus.
A autonomia de professores.	CONTRERA, José.	2002	São Paulo: Cortez.
Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação.	Sérgio Castanho	1998	UNESCO (SCIELO).

(conclusão)

Título	Autor	Ano	Disponível
Formação permanente do professorado: novas tendências.	IMBERNÓN, Francisco.	2000	São Paulo: Cortez.
Formação docente do professorado: novas tendências.	PERRENOUD, Philippe.	2009	Porto Alegre: Artmed.
Docentes para a educação superior: processos formativos.	VEIGA, Ilma Passos.	2010	Campinas: Papirus.
O ciclo da vida profissional dos professores.	HUBERMAN, Michael.	2000	Porto: Porto Editora.
O primeiro ano da docência: o choque com a realidade.	SILVA, Maria Celeste.	1997	< http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ60.pdf >

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 5, referente à categoria “formação”, observa-se que tal conceito foi evidenciado a todo instante, pois o professor bacharel não possui formação didática e terá que construí-la, bem como definir seu posicionamento nas instituições, em cursos que específicos que o habilitem a atuar como docente universitário.

Quadro 6 - Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Profissionalização.

Título	Autor	Ano	Disponível
Profissão professor.	NÓVOA, Antonio.	1996	Porto: Porto Editora.
Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais.	BELEI, Renata Aparecida <i>et al.</i>	2006	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.
O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século.	LEITE, Carlinda.	2005	< http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/o-curriculo-e-o-exercicio-profissional-o-docente-face-aos-desafios-sociais-na-transicao-do-seculo-2552603.html >
O professor universitário na transição dos paradigmas.	CUNHA, Maria Isabel da.	1999	< http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARIAIsabelCunha.pdf >
Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman.	MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti.	2004	Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 2.
Ser professor no ensino superior: experiências e perspectivas dos docentes em início de carreira.	OLIVEIRA, Maria Manuela Ribeiro.	2009	Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho.
Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.	SACRISTÁN, Gimeno J. G. In: NÓVOA, A. Profissão professor.	1995	Porto: Porto Editora.
Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária.	VASCONCELOS, Maria Lúcia; TEODORO, António.	2012	São Paulo: Cortez.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas obras citadas no Quadro 6, acima, referente à profissionalização, observa-se o pressuposto de que ela se desenvolve pela formação permanente em um longo percurso a ser traçado no exercício de sua nova profissão, ao adentrar no espaço acadêmico do ensino superior. Sua evolução será uma meta, um ofício, e não apenas ocupação.

Quadro 7 - Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Práticas Docentes.

(continua)

Título	Autor	Ano	Disponível
Professores universitários e suas primeiras experiências pedagógicas.	MEDEIROS, Rita de Cássia.	1994	Cadernos de Educação.
O professor universitário em aula.	MASETTO, Marcos.	1996	Campinas: Papirus.
A prática reflexiva no ofício do professor.	PERRENOUD, Philippe.	2002	Porto Alegre: Artmed.
Questões do cotidiano universitário.	SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SISTO, Fermino Fernandes; JOLY, Maria Cristina Azevedo (Org.).	2005	< http://www.scielo.br/pdf/pusf/v11n1/v11n1a15.pdf >
Os alunos universitários. O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas.	ZABALZA, Miguel A.	2004	Porto Alegre: Artmed.
O currículo: uma reflexão sobre a prática.	SACRISTÁN, José Gimeno.	1998	Porto: Porto Editora.
Didática no ensino superior.	GIL, Antonio Carlos.	2007	São Paulo: Atlas.
O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior.	MASETTO, Marcos.	2010	Campinas: Papirus.

(conclusão)

Título	Autor	Ano	Disponível
Pedagogia universitária: a aula em foco.	VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia.	2000	Campinas: Papirus.
Dificuldades de professores iniciantes: elementos para um curso de didática.	INFORSATO, E. C.	1995	Tese (Doutorado) – USP.
Uma nova didática para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior.	ZABALZA, Miguel A.	2006	Porto Alegre: Artmed.
Docentes para a educação superior: processos formativos.	VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.).	2010	Campinas: Papirus.
O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.	ZABALZA, Miguel A.	2004	Porto Alegre: Artmed.

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura dos estudos referenciados no quadro acima permitiu observar que a questão da “prática docente” revelou-se muito preocupante, pois, para o professor bacharel, o aprender da prática docente foi construído no seu cotidiano de trabalho, com o seu conhecimento do conteúdo a ser ministrado e com suporte e empenho suficientes para conduzir a aula nesse percurso inicial de docência universitária.

Quadro 8 - Descritor: Professor iniciante no ensino superior – Categoria: Artigos, Teses e Dissertações.

Artigos, teses e dissertações referentes ao descritor professor iniciante no ensino superior Período de 2010 a 2014				
Local	Artigo	Tese	Dissertação	Link
USP (Biblioteca Wanda de Aguiar)	141			< http://www5.usp.br/?s=professor%20iniciante%20no%20ensino%20superior&busca=g >
USP		147	124	< http://www5.usp.br/?s=professor%20iniciante%20no%20ensino%20superior&busca=g >
CAPES (Nacionais e Internacionais)	27			< http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusc&mn=88&smn=88&type=m&metalibuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb2 >
CAPES Mestrado Acadêmico			03	< bancodeteses.capes.gov.br >
CAPES Mestrado Profissional			02	< bancodeteses.capes.gov.br >
Biblioteca Nacional de Portugal Teses e Dissertações		25	11	< http://dited.bn.pt/ >
Scielo	1.530			< http://scholar.google.com/scholar?q=scielo+and+professor+iniciante+no+ensino+superior&hq=inurl:scielo.br >

Fonte: Elaborado pela autora.
Observação: Pesquisa realizada em abril/2014.

O Quadro 8, acima, evidencia a quantidade de artigos, teses e dissertações desenvolvidos no Brasil com o descritor “Professor iniciante no ensino superior”, no período de 2010 a 2014.

5.2.3 *Sujeitos da pesquisa*

Se há um sentido no ato de conhecer, é justamente este: ao construir o conhecer de dado objeto, não é somente este que se torna conhecido, mas, essencialmente, o próprio sujeito; ou seja, o conhecimento de algo implica também, simultaneamente, um autoconhecimento.

(EVANDRO GHEDIN; MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO)

A relação estabelecida neste trabalho entre o objeto e os sujeitos nas suas múltiplas áreas de conhecimento possibilitou-me verificar distintas vivências, o que resultou em olhar amplo e visão de mercado de trabalho realista, com base nos depoimentos dos professores iniciantes.

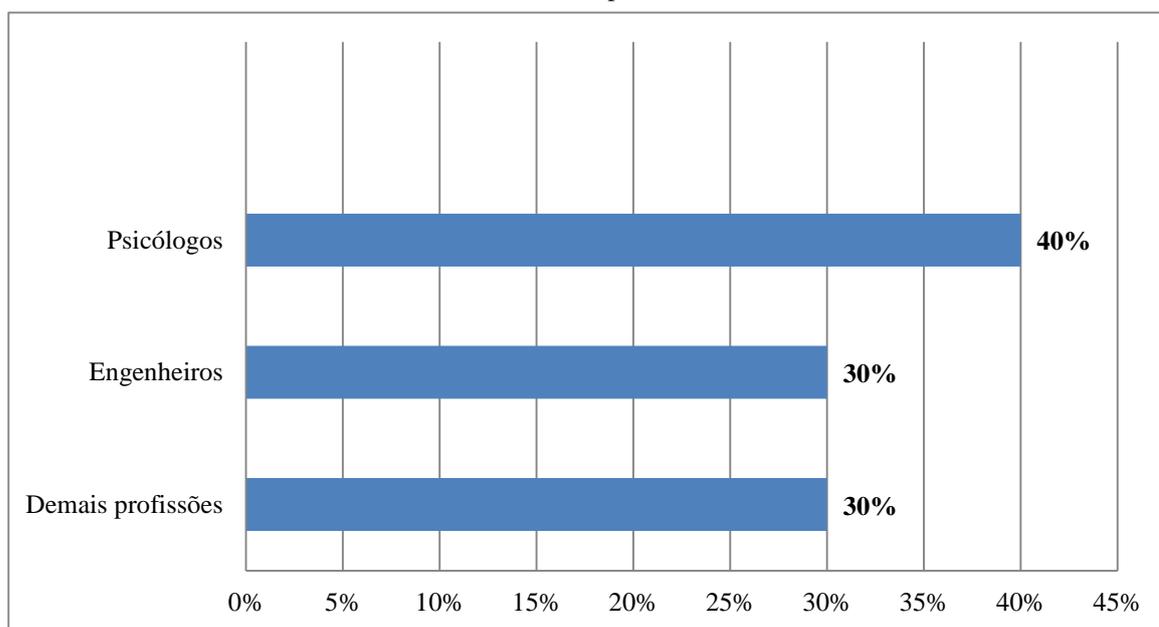
Os sujeitos da pesquisa são bacharéis e profissionais de mercado, porém, grande parte ingressou recentemente na universidade na condição de professor, por meio de convite ou indicação.

A análise do material coletado com diferentes profissionais revelou-se uma experiência enriquecedora, que possibilitou efetivo conhecimento acerca do contexto do ensino superior. Os resultados evidenciam relatos de anseios, dificuldades e tensões vivenciados por estes profissionais que, embora experientes na profissão, não tiveram formação específica para ministrar aulas no ensino superior. A pesquisa direciona-se, portanto, pelo olhar, relato e posicionamento desses professores iniciantes na docência universitária. Conforme Ghedin e Franco (2011, p. 154), se faz perceber que:

Os múltiplos olhares sobre um mesmo objeto ou sujeito (no caso das ciências humanas) demonstram e evidenciam as manifestações individuais expressas nos gêneros do discurso; ou seja, a fala constitui um elemento fundador do processo de construção do conhecimento porque revela, em seu interior, como o sujeito exprime, por si, uma explicação e uma compreensão de sua expressão única e irrepetível na história humana.

Foram entregues questionários (Apêndice A) a 20 professores bacharéis iniciantes no ensino superior, que trabalham em universidades privadas da Baixada Santista e na cidade de Belém, sendo que 12 responderam aos questionários, e, desses 12, dois participaram de entrevista.

Gráfico 4 - Profissão dos professores bacharéis.



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Gráfico 4, foi percebido, na pesquisa, que 40% dos sujeitos eram Psicólogos, 30% eram Engenheiros e 30% possuíam outras profissões de mercado.

Alguns professores demoraram meses para retornar o questionário respondido, o que gerou grande preocupação, pois ficava difícil dar continuidade ou concluir algumas etapas da pesquisa diante da falta dessas informações.

O percurso realizado em São Paulo, em algumas instituições privadas de ensino superior, também foi exaustivo, pois os coordenadores e responsáveis pelo atendimento do setor de apoio pedagógico não queriam permitir minha aproximação com os professores. Diziam considerar a pesquisa interessante, mas, quando solicitava consentimento para conversar com os professores, sempre davam uma desculpa, alegando que, para aquele momento, não estavam disponíveis em virtude de outros “compromissos”.

Essa dificuldade trouxe preocupação e pude notar receio entre os bacharéis de que suas respostas prejudicassem a instituição onde trabalhavam ou até mesmo que pudessem comprometer a sua permanência no cargo. Não desejavam, portanto, se manifestar, nem sequer demonstrar gentileza.

Nesse sentido, Ghedin e Franco (2011, p. 159) mencionam:

A relação estabelecida entre o sujeito que busca conhecer e o modo como conhece enseja a construção de um conceito que possibilita expressar a realidade por meio do que se chama discurso. Este institui uma relação dialógica com o contexto, que sempre expressa uma forma situada de manifestação do real por meio do discurso interpretativo de seus modos de ser.

Esses autores ainda referem:

A relação estabelecida entre o sujeito que busca conhecer e o modo como conhece enseja a construção de um conceito que possibilita expressar a realidade por meio do que se chama discurso. Este institui uma relação dialógica com o contexto, que sempre expressa uma forma situada de manifestação do real por meio do discurso interpretativo de seus modos de ser (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 159).

A compreensão para este momento na pesquisa prosseguiu com a análise dos aspectos que emergiram das respostas dos participantes aos questionários. Observei falta de interesse, receio por ser iniciante em uma instituição privada, a condição de não falar para não se comprometer e o total descaso por ainda se considerar um profissional em desenvolvimento e não um docente atuante no processo de ensino.

Esses aspectos podem ter sido gerados por incertezas, sentimento de desprezo, possível acolhimento institucional entre os pares e alunos, dúvidas, dilemas, dificuldades, ausência de formação pedagógica ou prática de ensino, humildade e insegurança.

Porém, ao mesmo tempo em que tudo parecia dificultar a realização da pesquisa, sentia-me, na condição de pesquisadora, ainda mais instigada a prosseguir e investigar o que é e como ocorre esse processo de iniciação à docência superior para profissionais que nunca desempenharam este papel em tal espaço de ensino.

No Quadro 9, a seguir, está detalhada a formação dos sujeitos desta pesquisa.

Quadro 9 - Transcrição dos dados pessoais (questões 1.a. a 1.k.).

(continua)

Sujeitos	Idade	Formação	Graduação	<i>Lato Sensu</i>	<i>Stricto Sensu</i>	Há quanto tempo leciona?	Curso	Disciplina	Instituição
B1	55	Engenharia Elétrica	Bacharel		Mestrado Planejamento Energético	3 anos	Engenharia, Psicologia e Relações Internacionais	Recursos renováveis e não renováveis, Eletrotécnica Industrial, Estatística Aplicada à Psicologia e Meio Ambiente e Desenvolvimento	Particular
B2	33	Engenharia Química	Bacharel	Engenharia de Produção, Gestão de Projetos, Engenharia de Petróleo e Gás, Engenharia de Sistema, Psicopedagogia, MBA em gestão da produção e qualidade	Mestrado Engenharia Mecânica	5 anos	Técnico em Química e Segurança do Trabalho, Química Tecnológica e Engenharias	Geologia e Operações Unitárias para Ensino Superior e vários outros cursos técnicos	Pública e Particular
B3	31	Psicóloga	Bacharel		Mestrado em Educação	1 ano	Pedagogia	Métodos de Pesquisa em Psicologia	Particular
B4	42	Psicóloga	Bacharel	Psicologia Educacional		2 anos	Pedagogia	Psicologia da Educação	Particular
B5	31	Psicóloga	Bacharel	Psicologia Educacional	Mestrado em Educação	1 ano	Pedagogia	Psicologia da Educação	Particular
B6	40	Psicólogo	Bacharel	Psicologia Educacional		5 anos	Psicologia	Epistemologia da Psicologia	Particular

(conclusão)

Sujeitos	Idade	Formação	Graduação	<i>Lato Sensu</i>	<i>Stricto Sensu</i>	Há quanto tempo leciona?	Curso	Disciplina	Instituição
B7	41	Publicidade e Propaganda	Bacharel	MBA e <i>Marketing</i>	Mestrado em Educação	3 anos	Publicidade e Propaganda	Mídia I, II, III, Orientação de TCC em Mídia e Marketing I, II	Particular
B8	38	Tecnólogo em Processamento de Dados	Bacharel	Logística Integrada		5 anos	Tecnólogo em Logística, MBA em <i>Supply Chain</i>	Tecnologia Aplicada à Logística, Logística Avançada	Particular
B9	45	Desenho Industrial, Programação Visual	Bacharel	Ética, Valores e Cidadania na Escola e <i>Design</i> Instrucional para EAD Virtual	Mestrado em Educação	1 ano	Design, Publicidade e Cinema e Audiovisual, Escola Técnica-Informática, Informática para Internet e Programação de Jogos Digitais	Computação Gráfica, Ergonomia, Portfólio e Projeto	Particular
B10	34	Administração de Empresas com ênfase em <i>Marketing</i>	Bacharel	MBA em <i>E-Management</i>	Mestrado em Educação	7 anos	Administração, Engenharia de Produção, Computação, Cursos Tecnológicos em <i>Marketing</i> , Logística, Comércio Exterior e Recursos Humanos	Contabilidade, <i>Marketing</i> , <i>Marketing</i> Internacional, Modelos de Liderança, Arquitetura de Computadores, Treinamento e Desenvolvimento, Movimentação e Armazenagem, Ambiente Empresarial	Particular
B11	41	Direito	Bacharel	Direito do Trabalho e Processual do trabalho e Direito Civil e Processual		3 anos	Direito, Contábeis e Recursos Humanos	Direito do Trabalho e Civil	Particular
B12	27	Engenharia Cartográfica	Bacharel		Mestrado em Educação	3 anos	Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Ambiental e Produção	Topografia I e II, Sistemas de Informação Geográfica, Resistência dos Materiais e Estabilidade das Construções I e II, Informática Aplicada à Arquitetura I e II, Metodologia da Pesquisa.	Particular

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3 Propósito e análise dos questionários: categorias pré-estabelecidas

No caso da pesquisa qualitativa, os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo.

(MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO)

A aplicação de questionário nesta pesquisa objetivou prosseguir na investigação, no sentido de apreender quais eram os temores do professor bacharel nesse início de docência na instituição superior e privada⁵.

Continha questões abertas, o que permitiu aos participantes responderem livremente, utilizando linguagem própria e expressando suas opiniões, para que a investigação fosse, de fato, profunda e precisa. Para formulação das questões foram pré-estabelecidas as seguintes categorias: formação, percepções sobre a docência, prática de ensino, início de docência e dificuldades e possibilidades.

Responderam ao questionário 12 professores bacharéis, com até 5 anos de docência universitária, atuantes em instituição privada da baixada Santista e na cidade de Belém, sendo que apenas um deles exercia a atividade há 7 anos, embora ainda se julgasse iniciante. A forma como o questionário foi organizado e categorizado permitiu delimitar o objeto em estudo, favorecendo o processo de análise.

Assim, esboço o desenvolvimento deste estudo em conceitos percebidos e relatados pelos sujeitos segundo as categorias já mencionadas.

Para o primeiro grupo – “Formação” – foram formuladas 11 questões referentes a dados pessoais e formação inicial. Por meio delas, foi possível observar que nove destes participantes possuíam pós-graduação *latu sensu* e oito *stricto sensu* e que consideravam um momento de “aderência às matérias a serem por eles ministradas”.

Essa primeira etapa do questionário permitiu caracterizar o perfil dos professores bacharéis e iniciantes no ensino superior.

O segundo grupo de questões referiu-se a percepções sobre a docência e nele foi questionado de que forma os professores bacharéis tornaram-se professores universitários, se consideravam estar preparados pedagogicamente para atuar no ensino superior e quais foram suas dificuldades pedagógicas na sua prática docente na universidade. Essas questões tiveram o intuito de apreender sua aderência à profissão.

⁵ Práticas pedagógicas: pesquisa e formação.

O terceiro grupo de perguntas questionou a respeito do início na docência, buscando, para tanto, percepções de suas primeiras aulas na universidade, suas principais dificuldades para esse início de carreira, se tiveram acolhimento institucional e ou com os pares, como elaboraram os primeiros planos de aulas e como avaliavam as atuais ferramentas tecnológicas aplicadas na prática docente e que tipo de conselho dariam a um professor iniciante. Os sujeitos verbalizaram que iniciar uma carreira como docente no ensino superior é tarefa complicada, por não disporem de formação específica e necessária de acordo com os padrões exigidos para atuar neste ambiente de ensino.

Para o último grupo, o questionário abordava, como ponto relevante, as dificuldades e possibilidades nesse início de docência, buscando conhecer os principais acontecimentos quando do ingresso na carreira, quais seriam as percepções iniciais do novato em relação a essas dificuldades e desafios, presença de acolhimento em sua chegada à instituição e quais fatos marcaram esse momento. Por fim, foram propostas questões que possibilitassem aos participantes discorrer livremente sobre esse primeiro momento inicial e fatores que marcaram seu ingresso na instituição.

Os questionários foram aplicados durante o ano de 2014 e distribuídos nas duas cidades – Santos e Belém – onde os participantes atuavam em instituições privadas do ensino superior.

5.4 Condução da entrevista

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

(EVA MARIA LAKATOS; MARINA DE ANDRADE MARCONI)

Na presente pesquisa, optei pela metodologia de investigação qualitativa. Assim, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores bacharéis, de forma a apreender, em suas falas, unidades significativas que expressassem a relevância desse início de docência universitária (Apêndice B).

Conforme Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Entrevistas foram realizadas no mesmo dia, com dois professores bacharéis e iniciantes no ensino superior, em dia e locais por eles escolhidos, conforme sugere Szymanski (2002). Esses professores também responderam ao questionário aplicado anteriormente à entrevista, tendo sido selecionados porque, além de responderem a esse instrumento, dispuseram-se a participar da entrevista. Assim, seus olhares caracterizavam uma forma singular de pensar, deixando claros seus posicionamentos. Ofereciam conhecimento rico e oportunidade de aprendizado vivido pela docência.

Todas as questões foram elaboradas de modo a valorizar os discursos dos sujeitos, ou seja, sempre que uma questão era proposta, surgia a possibilidade de flexibilidade para suas respostas e, a partir daí, emergia uma nova questão ao retomar a resposta anterior.

Segundo Minayo (2006, p. 191), “O guia de entrevista deve conter apenas alguns itens indispensáveis para o delineamento do objeto em relação à realidade empírica, facilitando abertura, ampliação e aprofundamento da comunicação”.

Essa orientação conferiu à entrevista flexibilidade e versatilidade, o que favoreceu maior envolvimento dos sujeitos, que também puderam narrar mais livremente suas experiências.

“Refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, é uma forma de aprimorar a fidedignidade” (SZYMANSKI, 2002, p. 15).

Por meio dos relatos nas entrevistas, apreendi que o professor bacharel, em seu novo espaço, não se considerava mais diante de uma segunda opção de trabalho ou oportunidade apenas temporária, mas estava convicto de estar à frente de uma nova profissão amplamente alicerçada para a educação.

Apreendi também um sentimento de determinação que lhes permite analisar e reconhecer a nova profissão não apenas como fonte de ganho financeiro, mas como um grande propósito profissional. Os dois professores entrevistados desejam permanecer na docência e afirmaram não mais encontrar estímulo ou motivo para retornar à atividade anterior.

5.5 Composição e análise dos dados/de conteúdo

Um conjunto de técnica de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

(LAURENCE BARDIN)

Para a interpretação dos dados, optei por adotar a recomendação de Minayo (2006), e assim utilizei a técnica de análise de conteúdo e o referencial teórico da hermenêutica-dialética.

5.5.1 A análise de conteúdo

No processo de pesquisa, a dupla tarefa é descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise nos termos do que é genérico a essas estruturas, do que pertence a elas porque são o que são e se destacam em relação a outros determinantes do comportamento humano.

(EVANDRO GHEDIN; MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO)

A análise de conteúdo é uma técnica bastante utilizada em investigações de natureza qualitativa. Esse material para análise compreende o objeto em estudo, neste caso o “professor iniciante no ensino superior”, sendo um bacharel que busca alternativas e possibilidades para profissionalização e melhor inserção no mercado, não apenas em capacitação e qualificação “[...] mas como expressão de uma posição social e ocupacional. Ser um profissional significa exercer uma atividade organizada que esteja inserida no sistema dinâmico do mercado de trabalho” (MASETTO; GAETA, 2013).

A análise de conteúdo das respostas aos questionários e das entrevistas permitiu evidenciar as dificuldades vivenciadas pelo professor iniciante e bacharel ao ingressar na docência universitária. Percebe-se que o percurso é difícil, porém não intransponível, se houver muito compromisso, dedicação e planejamento. Apreendi ser também necessário entender que a vivência destes profissionais irá depender das especificidades de cada instituição de ensino superior, dos alunos e pares, pois cada IES possui um estilo singular.

Para Bardin (1979, p. 20), “a análise de conteúdo como método não possui qualidades mágicas e raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes se retira menos. No final das contas nada há que substitua as ideias brilhantes”.

Quanto à hermenêutica-dialética⁶, conforme Ghedin e Franco (2011, p. 163),

[...] pretende recolher o sentido do discurso. Até que ponto isso é possível, ou por meio de que se pode fazê-lo? A hermenêutica situa-se na existência de uma linguagem, na qual e pela qual se processam significados. A linguagem, porém, não é o único instrumento de manifestação da existência; ou seja, o discurso é uma forma de manifestação da realidade, e não a única.

O referencial da hermenêutica-dialética fundamenta o processo de interpretação dos dados. Para Minayo (2006), esse referencial pode contribuir metodologicamente no que se refere aos seguintes aspectos:

- a) Busca esclarecer o contexto dos diferentes atores e das propostas que produzem;
- b) Acredita que existe um teor de racionalidade e de responsabilidade nas diferentes linguagens que servem como veículo de comunicação;
- c) Coloca os fatos, os relatos e as observações no contexto dos autores;
- d) Assume seu papel de julgar e tomar posição sobre o que ouve, observa e compartilha;
- e) Produz um relato dos fatos em que os diferentes atores se sintam contemplados. E na dialética veremos o colóquio dos sujeitos investigados.

5.5.2 A busca dos sujeitos para análise dos dados

Com efeito, numa realidade social de alienação e de domínio ideológico, a possibilidade de ser-sujeito converte-se em ser objeto.

(EVANDRO GHEDIN; MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO)

No percurso de 11 meses, dediquei-me à coleta dos dados e, em seguida, iniciei a análise seguindo a modalidade da hermenêutica-dialética. Ao adotar tal modalidade, segundo Ghedin e Franco (2011, p. 152),

O sujeito está o tempo inteiro diante de si mesmo, procurando-se fora, quando o que mais busca se encontra dentro de si. A totalidade mostra-se onde ele próprio se esconde perante o medo de ir além de onde se conflitam os horizontes de compreensão construídos na história humana. Este mundo é um mundo humano, e nele o sujeito se faz e o faz num modo específico de interpretá-lo.

Recorri a muitas leituras para que pudesse entender, interpretar e apreender o significado e o sentido contidos nos relatos dos participantes.

Ao ler Ghedin e Franco (2011, p. 82), comecei a compreender estes autores quando referem que:

⁶ A dialética é a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia. Diferentemente da hermenêutica, ela busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles (MINAYO, 2006).

Os fatos humanos são significativos por causa da riqueza de significados atribuídos às coisas; o que importa nos fatos humanos não é a causa, mas sua significação, objetivos e valor. O sentido só é possível nessa perspectiva, ou seja, só existe quando algo é significativo a ponto de se lhe atribuir sentido e significado.

Esse trecho foi bastante significativo, pois me permitiu perceber que, apesar de toda a dificuldade na coleta dos dados por parte de alguns professores, o material coletado era suficiente e fecundo, contendo informações que me direcionavam e posicionavam perante todas as questões da pesquisa.

5.5.3 A dialética no processo de análise dos questionários

Do ponto de vista metodológico, a abordagem dialética precisa criar instrumentos de crítica e de apreensão das contradições na linguagem; compreender que a análise dos significados a partir do chão das práticas sociais; valorizar os processos e as dinâmicas de criação de consensos e contradições no interior dos quais a própria oposição entre o pesquisador e seus interlocutores se colocam, e ressaltar o condicionamento histórico das falas, relações e ações.

(MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO)

Inicialmente, li atentivamente todos os questionários, organizados segundo categorias já mencionadas, e iniciei um diálogo interno dos relatos dos sujeitos com vistas a um processo interpretativo de suas falas. Optei por organizar os dados em tabelas, da seguinte forma: para cada categoria, haveria a transcrição de uma pergunta com a resposta de todos os sujeitos. Elaboraria uma única tabela, a fim de facilitar a visualização, de forma geral, das respostas de todos os sujeitos, de acordo com as categorias. Uma vez que:

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda (MINAYO, 2006, p. 307).

Nesse percurso, foi possível chegar a convergências no que tange às tensões, dificuldades e atribuições essenciais consideradas pertinentes, apreendidas por meio da leitura flutuante e pela análise final de categorias que constitui a última sessão do presente estudo. Assim, os quadros abaixo objetivam tornar visível a forma pela qual a pesquisa apreendeu as necessidades que se mostraram essenciais para o professor iniciante no exercício da docência.

Para a categoria “Percepção sobre a docência”, foram elaboradas três questões, com os respectivos posicionamentos dos professores bacharéis, como mostram os Quadros 10 a 12, a seguir.

Quadro 10 - Percepções sobre a docência: transcrição da questão 2.a.

Transcrição da questão 2.a.: Como você se tornou professor universitário?	
B1	Atendi a chamamento por edital na universidade.
B2	Através de convite de colegas professores.
B3	Indicação de um amigo.
B4	Por um processo de seleção .
B5	Indicação de uma amiga que já atuava na instituição.
B6	Indicação de professores universitários.
B7	Fui convidada a lecionar a disciplina de Mídia na universidade, por trabalhar nessa área desde que me formei.
B8	Por indicação de um professor para ocupar uma disciplina vaga numa instituição particular.
B9	Como eu já atuava no ensino técnico, recebi um convite do meu coordenador para atuar no curso de Design.
B10	Foram dois momentos: o primeiro eu participei de um concurso em 2007 para lecionar em um curso superior. Fui aprovado e lecionei por seis meses. Após esse concurso, fui convidado para lecionar em uma universidade particular em Santos.
B11	Após fazer a primeira pós-graduação com ênfase em Docência, fui convidada por um professor da época da minha faculdade, para dar aula e assim dei início ao mundo da docência.
B12	Quando eu fazia mestrado (incompleto) em Engenharia de Transportes, pediram uma indicação de um professor para o meu orientador na época, ele me indicou e assim ingressei na docência.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria “Percepções sobre a docência”, o bacharel vincula-se à nova profissão por intermédio de convite, indicação ou após aprovação em processo seletivo. Nota-se que 80% dos participantes iniciaram esse percurso por meio de um convite, o que os deixa de alguma forma confiantes, por terem reconhecida a sua competência profissional. De acordo com Masetto e Gaeta (2013, p. 25):

A relação do professor com o saber, na condição de especialista em um assunto, é diferente com esse mesmo saber na condição de docente: há uma responsabilidade especial. É fundamental que o professor tenha uma clara compreensão de como esse conhecimento deve ser trabalhado, a fim de que seja significativo para os estudantes ou seja, útil, acessível e claro.

Quadro 11 - Percepções sobre a docência: transcrição da questão 2.b.

Transcrição da questão 2.b.: Como você considera que deve ser a formação pedagógica do professor no ensino superior?	
B1	Percebo que no ensino superior os professores não têm formação específica . Saem do mestrado ou doutorado ou cursos de especialização sem as mesmas orientações dos instrumentos institucionais existentes, tais como diretivas curriculares. Valem-se mais de sua experiência profissional fora da universidade. Por outro lado, não vejo disposição dos professores de encararem essa formação. Talvez isso seja mais presente nos cursos de pedagogia, mas não em cursos de tecnologia, por exemplo.
B2	Interdisciplinar , visando o mercado de trabalho atual .
B3	Penso que deve ser focada em questões atuais e na diversidade do ser (deficiências e cultura)
B4	Muito se discute sobre a formação do professor.
B5	Deve ser com responsabilidade e compromisso .
B6	Fundamentada em uma formação sólida e com um referencial teórico consistente
B7	Hoje, eu acredito que o professor universitário precisa de uma formação pedagógica , mas só vi essa necessidade depois do mestrado em educação. Antes, eu entendia que bastava dominar o conteúdo da disciplina e trabalhar na área para dar uma boa aula.
B8	Formação voltada para a pesquisa, práticas e estratégias de ensino , também com abordagens andragógicas. Que o “aprofundamento” acadêmico não distancie o docente da relação humana de aprendizagem e do meio em que vive. Que tenha uma correlação entre teoria e prática .
B9	Se o professor em sua graduação não tiver formação pedagógica (licenciatura), deve procurar fazer algum tipo de formação. Existem diversos cursos, curtos ou longos, que ajudam a desenvolver as habilidades profissionais e ainda, possibilitam um olhar diferenciado para a prática docente .
B10	Acredito que deveriam existir cursos de qualificação docente para o ensino superior como pré-requisito para lecionar neste nível
B11	Acredito que o mínimo a ser exigido é a formação do docente em uma pós-graduação lato sensu , e que a mesma tenha aderência a matéria a ser por ele ministrada.
B12	O mesmo deve ter conhecimento e muito bom o conhecimento da área que ensina mais acredito que uma formação , principalmente no sentido de orientar o professor ingressante no ensino superior é muito importante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à formação pedagógica, o bacharel iniciante não a possui, pois seu curso de graduação não incluiu disciplina nesse sentido. Contudo, de acordo com os resultados, ele está ciente de que, por ser um profissional, deverá dar continuidade à sua formação, em cursos de mestrado e doutorado.

Quadro 12 - Percepções sobre a docência: transcrição da questão 2.c.

Transcrição da questão 2.c.: Você se considera preparado pedagogicamente para o ensino superior?	
B1	Percebo que os anos que trabalhei no ensino fundamental de certa forma me prepararam para o ensino superior. Entretanto, lendo alguns trabalhos acadêmicos que versam sobre o ensino superior, entendo que há espaço para melhoria na formação de professores do ensino superior . Por outro lado, ouço colegas tratarem de forma jocosa os estudos que tratam da formação docente optando por sua formação profissional no dito chão da fábrica.
B2	Procuro sempre me manter atualizado .
B3	Não, em constante formação .
B4	Estudo muito. Busco fazer formações , mas sentir-se preparado não é possível.
B5	Em algumas áreas sinto insegurança, porém pesquise e busco superar minhas dificuldades .
B6	Sim, porém consciente que a formação para atuar no ensino superior deve ser constante.
B7	Agora, depois de frequentar as aulas do mestrado em educação e optar pela linha de pesquisa na formação docente, sinto que minhas aulas melhoraram muito, do ponto de vista pedagógico . Mas sei que ainda tenho muito a aprender. No meu primeiro ano como docente, não tinha nenhuma noção dessa carência pedagógica , não tinha nenhuma didática e sofri muito para entender todo o processo .
B8	Parcialmente.
B9	Até o momento consegui um bom desempenho, porém já tinha experiência em sala de aula na escola técnica, fiz duas especializações na área da educação e também participei de uma formação pedagógica para o ensino técnico. Tudo isso contribuiu para meu desempenho no ensino superior.
B10	Antes de lecionar no ensino superior eu lecionei por 10 anos no ensino técnico, o que me forneceu uma boa base. Assim, acredito que hoje estou preparado para trabalhar neste nível.
B11	Sim me considero, uma vez que me preparei para isso . É certo que atualmente não desempenho tal atividade, porém se preciso fosse retomaria me achando capacitada para tal função.
B12	Ainda não, mas cursar o mestrado em educação tem me dado muito suporte neste requisito.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os participantes admitem que a formação pode contribuir bastante para a prática de ensino e aquisição de estratégias de aprendizagem.

Assim, foram elaboradas quatro questões para abordagem desta categoria. As perguntas e respostas dos sujeitos encontram-se nos Quadros 13 a 16, seguir.

Quadro 13 - Prática: transcrição da questão 3.a.

Transcrição da questão 3.a.: Quais as suas dificuldades pedagógicas na sua prática docente na universidade?	
B1	Vencer a ideia de que a universidade é um espaço de adestramento intelectual ou meramente um fornecedor de diplomas em suaves prestações mensais e algum dispêndio de suor.
B2	Infraestrutura da universidade.
B3	Pouco tempo para trabalhar as disciplinas.
B4	Minha maior dificuldade concentra-se em construir prazer na leitura de alunos.
B5	Disponibilidade para estudar e me planejar.
B6	Conciliar a docência no ensino superior com os estudos no doutorado, pois não fui liberado para cursá-lo.
B7	O mais difícil é reter a atenção do aluno. Minhas disciplinas têm muito conteúdo e minhas aulas são muito expositivas, porque não tem outra forma de ser. Mas eu sempre proponho uma atividade no final da aula, uma discussão sobre o assunto, para que eles participem mais. Muitas vezes, percebo que estou passando muita informação rápida demais e quando percebo que eles não estão acompanhando, retomo o assunto de outra forma. Acho que preciso de mais didática , nas minhas aulas.
B8	Estratégias de ensino para o atual perfil de aluno das instituições privadas, preparo de avaliações que concilie com o interesse da instituição.
B9	Conhecer e se adaptar a estrutura da instituição. Selecionar o conteúdo de forma adequada, adaptar esse conteúdo ao perfil do aluno e apresentar da melhor forma possível.
B10	A baixa remuneração no ensino superior privado exige que o professor exerça outras atividades além da docência para ter uma boa renda financeira. Outra dificuldade é a forte heterogeneia de público em uma sala de aula, o que demanda maior preparado do professor para criar um ambiente adequado de ensino.
B11	Tendo em vista que lecionava para curso de direito, a maior dificuldade que encontrei foi a inexistência de bibliotecas com acervos atualizados, dificultando assim o aprendizado dos alunos, o que refletia negativamente na questão pedagógica.
B12	A avaliação é meu maior desafio, procurar uma forma justa e sem excessos na avaliação é muito complicada, mas também existem dificuldades em buscar a melhor forma de abordar os alunos, de tratar certo tipo de situação e de como estimular e abordar a aprendizagem de cada conhecimento em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria “Prática”, os resultados revelam que a universidade não pode constituir apenas *locus* para retenção do saber. Para que o trabalho do professor possa ter um resultado satisfatório, a universidade, como qualquer instituição de ensino superior, necessita de infraestrutura.

Quadro 14 - Prática: transcrição da questão 3.b.

Transcrição da questão 3.b.: Como você planeja as suas aulas e quais dificuldades você encontra?	
B1	Procuro apresentar o conteúdo teórico e a partir dele explorar as possibilidades para seu uso na futura vida profissional dos estudantes. Contextualizo a teoria forçando a discussão para a conjuntura presente ou futura. A grande dificuldade é delimitar o conteúdo a ser apresentado em sala de aula. A sala de aula não é capaz de esgotar o assunto, mas não pode ser simplificada sob pena de que tópicos importantes para compreensão sejam deixados de lado.
B2	Planejo seguindo o plano pedagógico do curso. Procuro adaptar à situação da aula com práticas reais.
B3	Busco informações em livros, internet e troco experiências com os colegas.
B4	Planejo com base no tempo e nos recursos. Não encontro dificuldades em relação a isso.
B5	Planejo nos finais de semana e priorizando as tecnologias necessárias para dinamizar minhas aulas.
B6	Individualmente, pois a rotina de sala de aula e atribuições do doutorado, forçam esta realidade.
B7	Eu planejo detalhadamente as aulas, tenho o planejamento do semestre todo, aula por aula. Utilizo o power point em praticamente todas as aulas. Preparo a apresentação, tenho a preocupação de apresentar slides atrativos e utilizo muito à tecnologia a meu favor. Sempre reviso todo o conteúdo antes da aula. Atualizo os dados de mercado, para levar informações recentes. As maiores dificuldades sempre são nas quantidades de informação posso apresentar de uma vez só. Às vezes acho que falo muito e passo muita informação, por isso, na aula seguinte, pego mais leve e dou um trabalho. Vou alterando. Tenho bastante facilidade em planejar as aulas. Mas é importante perceber o perfil da turma. Algumas atividades funcionam numa classe e não funcionam em outra. Tenho flexibilidade para adaptar as aulas e propor diferentes atividades.
B8	Eu preparo a aula rigorosamente conforme o plano de ensino da instituição e em conformidade com as avaliações externas do MEC. Agrego casos práticos e planejo laboratórios e atividades que simulem situações que serão enfrentadas pelo futuro profissional.
B9	Eu procuro seguir a ementa do curso, mas no decorrer das aulas, às vezes é necessário ir modificando de acordo com a turma. É difícil planejar uma aula que seja adequada a qualquer tipo de turma, aliás, acredito que seja impossível. Procuro também apresentar o conteúdo de forma diversificada, como trabalho com disciplinas ligadas ao design, sempre utilizo recursos audiovisuais como imagens e vídeo.
B10	Primeiramente leio o plano de ensino fornecido pela IES. Em seguida, analiso a bibliografia sugerida. Na sequência, busco na internet materiais atualizados sobre essa disciplina. Após essas leituras iniciais, faço um planejamento aula a aula, dividindo o conteúdo do plano de acordo com a quantidade de aulas no semestre. Além disso, planejo inicialmente as atividades e provas que serão realizadas com as turmas.
B11	Planejava de acordo com o conteúdo programático apresentado. Para planejar as aulas não, haviam tantas dificuldades pois matérias como doutrina eram doadas aos docentes pelas editoras e estes eram atualizados.
B12	Eu costumo estudar muito o tema antes, rabisco muitos rascunhos com ideias para uma aula, e geralmente utilizo apresentações em power point para me auxiliar, principalmente em disciplinas que tem muito desenho e muitas imagens.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse aspecto foi bem evidenciado por alguns professores iniciantes no sentido de que não podem faltar recursos, não só os tecnológicos, mas, também, disponibilidade de acervo nas bibliotecas, laboratórios, *power point* e outras metodologias diversas, a fim de que a aula seja mais proveitosa, participativa e reflexiva. O professor menciona essas ferramentas como potencializadoras de uma boa aula.

Quadro 15 - Prática: transcrição da questão 3.c.

Transcrição da questão 3.c.: Como você se prepara e quais recursos utiliza para uma boa aula?	
B1	As aulas são preparadas em apresentações digitalizadas e projetadas , depois de consulta à bibliografia do curso .
B2	Planejo através de experimentos e slides de projeção .
B3	Estudo, uso filmes e gêneros textuais variados .
B4	É imprescindível planejar as aulas, mas isso não garante que a aula será boa. A boa aula é dialógica, participativa e, embora usemos os recursos tecnológicos disponíveis eles também não asseguram qualidade de aula, mas inegavelmente dinamizam a sala de aula. Vídeos, slides, músicas colaboram com certeza.
B5	Leio todos os textos e material que será explorado nas aulas. Utilizo data show, pen drive, vídeo, notebook etc...
B6	Leio, pesquiso na biblioteca central da UFPA, baixo filmes na Internet, uso metodologias diversificadas , utilizo <i>data show</i> etc...
B7	Revejo toda a apresentação e o conteúdo no dia da aula. Utilizo o projetor para as apresentações expositivas e os computadores do laboratório para trabalhos e orientação . Utilizo muito o <i>moodle</i> para compartilhar as aulas e textos com os alunos.
B8	Estudo a matéria, leio e assisto jornais e revistas da área e me utilizo da habilidade oratória, exercícios e slides .
B9	Sempre monto uma apresentação de apoio , quando é a primeira vez que ministro a aula eu treino antes para ver se o conteúdo é suficiente. Nessa apresentação insiro muitas imagens e também vídeos, se necessário. E se possível aplico alguma atividade prática, quando são as aulas de computação gráfica isso acontece em todas as aulas. Quando são aulas mais teóricas procuro inserir estudos de casos para que os alunos analisem ou apresento muitos exemplos.
B10	Me preparo com as leituras mencionadas na questão anterior. Sobre os recursos, tento variar as diversas ferramentas que a IES oferece ao longo do semestre. Por exemplo, uma aula uso slides, na outra posso usar leitura de um texto, na seguinte uso um vídeo, em outra posso agendar o uso do laboratório de informática etc.
B11	Preparava a aula semanalmente, pois o curso de direito é um curso dinâmico, logo tinham as informações e matérias a serem atualizadas .
B12	Sempre trabalhei muito com o power point , já experimentei o quadro e giz mas perde-se muito tempo escrevendo no quadro, utilizo mais o quadro e giz para resolução de exercícios. Este ano pretendo aumentar o número de trabalhos práticos e de campo e também pretendo utilizar mais vídeos , existe muita coisa interessante no youtube .

Como forma de planejar as aulas, os professores discutem com os alunos a respeito do mercado atual e procuram delimitar o conteúdo para que a aula não se torne cansativa. Buscam, também, interagir com os estudantes e pares, sobretudo com os professores mais experientes.

Quadro 16 - Prática: transcrição da questão 3.d.

Transcrição da questão 3.d.: Na sua perspectiva, o que seria uma boa aula?	
B1	Uma boa aula deveria despertar no estudante a curiosidade de buscar mais do que foi apresentado a ele na sala de aula.
B2	Uma aula onde os discentes possam ter pleno interesse e envolvimento .
B3	Aulas com diversas metodologias e efetivação do repertório dos alunos .
B4	Uma boa aula é aquela que por meio de metodologias adequadas consegue-se efetivo processo de construção de conhecimento . Uma boa aula não se define pelo resultado quantitativo da mesma, mas especialmente pelo caminhar da aula, onde é possível haver discussões e diálogos que efetivam a construção do conhecimento .
B5	Seria aquela que contemple conhecimento teórico e conhecimento prático . Visando a superação das dificuldades do estudante.
B6	Seria aquela que contribui para o crescimento intelectual do aluno e alcança todos os objetivos propostos.
B7	Uma aula que os alunos não percebem o tempo passar. Boa aula é quando os alunos participam, interagem, fazem perguntas e se mostram interessados .
B8	Uma aula dinâmica, objetiva , focada, que permita a interação entre os atores do ensino. Que desenvolva conhecimento mútuo .
B9	A aula onde o professor domina o conteúdo e o seleciona de maneira adequada e apresenta, se possível de forma diferenciada, onde o aluno possa participar de forma ativa .
B10	Na minha visão uma boa aula é a qual existe o equilíbrio entre o que eu desejo transmitir e estimular nos alunos , com a alegria e satisfação deles em aprender. Para isso, é necessário muito diálogo entre professor e alunos .
B11	Uma boa aula é aquela a qual o que se propõe ser aplicado se atinge o fim . É a aula a qual os alunos buscam ler e se informar a respeito do que estão cursando e já vem com uma visão mais aberta e ampla do assunto que está sendo ministrado, para haver um melhor aproveitamento dos temas abordados em sala de aula.
B12	Uma aula onde o aluno consegue desenvolver e construir seu conhecimento agregando o novo que está sendo apresentado em aula com o que ele traz de bagagem de conhecimento, sentindo prazer e estimulado para isso.

Fonte: Elaborado pela autora.

O professor iniciante questiona se, para o desenvolvimento de uma aula satisfatória, o conhecimento precisa ser construído na dicotomia teoria-prática. Para ele, o convívio entre os

atores é fundamental para apreensão do conteúdo de maneira reflexiva e participativa entre alunos e professores.

Para a categoria “Início da docência” foram propostas seis questões, que obtiveram as seguintes respostas evidenciadas nos Quadros 17 a 22, abaixo.

Quadro 17 - Início da docência: transcrição da questão 4.a.

Transcrição da questão 4.a.: Como foram as suas primeiras aulas na universidade?	
B1	Muito inseguras, em todo momento, ficava com a impressão de falava aquilo que os alunos já conheciam, a respeito de alguns assuntos serem inéditos até para aqueles que já estavam no mercado de trabalho , o que era o caso da turma.
B2	Foram bem dinâmicas . Aperfeiçoo com o tempo buscando novidades .
B3	Contei com o apoio de um colega mais experiente . Foram interessantes.
B4	Preparei aulas dinâmicas e isso me deu muito estímulo em razão da aceitação dos alunos.
B5	Foi uma experiência impar. Eu me esforcei bastante, li, estudei, fui reflexiva, dinâmica .
B6	Senti muita responsabilidade e procurei me esforçar muito mesmo para atender todas as expectativas dos estudantes.
B7	Terríveis! Sofri demais, tinha muita insegurança , uma enorme preocupação de como me portar, do que falar, se os alunos iam me aceitar, se saberia lidar com os jovens. Estava muito insegura, sobre o domínio do assunto , o que era necessário ensinar e me preocupava mesmo em transmitir informações . Não entendia o processo de aprendizagem como uma troca .
B8	Entusiasmo, motivação , movido por ideologia de contribuir diretamente na sociedade , porém tendo um aspecto mais de hobby .
B9	Não foram ruins, porém eu estava bastante insegura , falava muito e passava muito conteúdo e acabei assustando os alunos, mas logo corrigi isso.
B10	Uma mistura de ansiedade com realização de um sonho . Até hoje sinto muito orgulho do que faço.
B11	Foram tranquilas e administráveis , pois a proposta do curso de direito geralmente são para pessoas com uma maturidade maior quanto ao que querem fazer profissionalmente .
B12	Tensas , eu me lembro que as primeiras aulas foram todas em <i>power point</i> mesmo, eu acho que se eu tivesse que pegar no giz pra escrever meu nome eu não conseguiria de tanto que eu tremia

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados coletados nesta categoria evidenciam que o início de docência para os professores bacharéis é permeado por insegurança, ansiedade e tensão. Buscam, para superar as dificuldades deste momento, apoio dos professores de topo de carreira e procuram se atualizar por meio de leituras científicas, jornais, noticiários e cursos de qualificação, entre

outros. No decorrer das aulas, alguns relataram preocupação com o conteúdo e tempo disponível, muitas vezes considerado insuficiente.

Quadro 18 - Início da docência: transcrição da questão 4.b.

Transcrição da questão 4.b.: Quais foram suas principais dificuldades no início de carreira como professor universitário e como as superou?	
B1	A maior dificuldade foi a insegurança . Consegui superar, em parte porque acho que não se supera totalmente, com muito estudo.
B2	A formação docente. Há um paradigma de segregação aos especialistas em relação aos de formação <i>stricto sensu</i> . Quando comecei foi meio difícil .
B3	Descaso de alguns alunos com o horário. Mostrei que seria importante a presença deles em todos os momentos.
B4	Fazer o aluno ler . Esse é um desafio que vivo desde o início em cada turma que assumo.
B5	A leitura acadêmica . O aluno vem do ensino médio sem o embasamento necessário para a graduação, com vícios para não ler etc.
B6	Administrar o tempo de aula , conciliando com os textos e conteúdos que eu deveria trabalhar.
B7	A maior dificuldade era a insegurança . Mas isso, a gente só supera dando a cara a tapa, indo lá e enfrentando o medo. E uma hora percebi que o bicho não era tão grande assim e me senti mais confiante para enfrentar. Hoje, estou muito mais à vontade na sala de aula, mais tranquila.
B8	Muito envolvimento com o aluno, ênfase na oratória e nos aspectos práticos, dificuldades na elaboração de avaliações . Superei com o amadurecimento e com o exercício da docência auxiliado por professores (e alunos) mais experientes , trocando muitas ideias.
B9	Tive dificuldade em ajustar o conteúdo ao tempo de aula e também achava que os alunos não teriam nenhuma dificuldade. Percebi que falava muito e solicitava pouco a participação dos alunos, desacelerei e inseri atividades para que os alunos pudessem participar mais.
B10	A principal dificuldade foi conquistar a confiança dos alunos . Por eu ser muito novo, muitos alunos olham com desdém para mim, acreditando que a aula será péssima. Mas com o passar das aulas, vou envolvendo os alunos com o conteúdo e com histórias sobre a disciplina e a vida profissional , e assim vou ganhando a confiança deles. Isso ocorre até hoje.
B11	Acredito que a maior dificuldade que um professor enfrenta no início da carreira é quanto a sua aceitação , bem como o desafio de ser testado em todos os momentos pelos alunos quanto ao seu conhecimento quanto a matéria que esta sendo ministrada. O contingente dentro da sala de aula, também é uma outra dificuldade que enfrentei.
B12	Muitas dificuldades foram relacionadas a entender como a universidade funcionava , as burocracias e trâmites para algumas coisas, isso você tem que correr atrás e acho que a experiência vai ajudando. Outra grande dificuldade foi começar a lecionar logo no curso de Arquitetura e Urbanismo, onde o perfil do aluno é totalmente diferente do perfil do aluno de Engenharia, e eu como engenheiro estranhei muito essa mudança, para isso conversei muito com colegas, com alunos e inclusive com uma tia que é pedagoga e filósofa, ela atualmente é diretora de escola, não atua no ensino superior mais a experiência dela me ajudou muito.

Fonte: Elaborado pela autora.

A falta de confiança por parte dos alunos também constituiu fator de grande incômodo aos novatos, que ainda não dominam o conteúdo da disciplina e sentem-se tensos e preocupados. Nesse sentido, cabe mencionar Masetto e Gaeta (2013, p. 105), para quem “a função do professor está associada no ato de ensinar, de propiciar condições de aprender e, no ensino superior, de formar profissionais para se inserir produtivamente na sociedade”.

Quadro 19 - Início da docência: transcrição da questão 4.c.

Transcrição da questão 4.c.: No início de sua carreira, você teve acolhimento institucional ou de seus colegas? Como foram essas práticas?	
B1	A universidade acolhe os novos professores de forma bastante simpática, quer seja pelos colegas professores ou pelos funcionários administrativos. Os professores estão sempre dispostos a ajudar nas dúvidas naturais do processo de iniciação. Os funcionários administrativos são sempre solícitos.
B2	Não tive nenhum acolhimento por parte dos colegas. Da Instituição sim, mas devido à necessidade dela de precisar do docente.
B3	Fui bem acolhida por um colega. Quanto aos outros, devido à correria dos módulos, não os conheço.
B4	Trabalho com um grupo acolhedor, mas o mercado de trabalho não usa didática para te ensinar as atividades. Você vai aprendendo diante das situações. Por vezes precisei refazer os processos burocráticos específicos da Instituição.
B5	Fui muito bem acolhida pela Instituição e até hoje percebo uma preocupação e tratamento diferenciado com essa questão.
B6	Percebi um certo preconceito, de colegas mais experientes, porém com o tempo fui superando com uma boa atuação profissional.
B7	Sim. Foi muito bom o acolhimento! Tive total suporte do meu coordenador, dos colegas e o antigo professor de mídia me ajudou com o conteúdo das aulas. Ele me passou seu planejamento, como dividia as aulas, as apresentações. Foi muito bom!
B8	Sim. Reuniões em grupo, <i>feedbacks</i> , por uma equipe muito integrada e focada.
B9	Sim, tinha mais contato com o coordenador que me explicou as regras e estrutura da instituição e sempre que tive dúvidas os outros professores me ajudavam.
B10	Infelizmente não tive qualquer acolhimento institucional ou de meus colegas professores.
B11	Sim, tive, haja vista que a Instituição que lecionei foi a mesma que fiz meu curso de direito, então meus colegas foram no passado meus professores.
B12	Posso dizer que no geral sim, fui muito bem recebido, óbvio que por ser muito novo, comecei a lecionar com 24 anos isso gerava uma desconfiança e até um certo desconforto em alguns colegas e alunos, mas com o tempo acredito que fui achando meu espaço.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao acolhimento, 70% dos professores iniciantes afirmaram que esteve presente por parte da instituição, o que, de certa forma, retrata haver investimento no processo de socialização profissional perante os pares e a instituição de ensino superior.

Quadro 20 - Início da docência: transcrição da questão 4.d.

Transcrição da questão 4.d.: Quais conselhos você daria ao professor universitário?	
B1	Não daria conselhos, mas falaria de minha experiência . É preciso estudar muito, para superar os desafios que são apresentados no trajeto.
B2	Buscar formação <i>stricto sensu</i> e se especializar . Tem que se atualizar constantemente e ministrar aulas dentro do mercado de trabalho atual .
B3	Estude e utilize metodologias diversificadas .
B4	Não abra mão de fazer seus alunos estarem em contato constante com a literatura. Ler dá suporte para o processo ensino-aprendizagem.
B5	Trabalhe com pesquisa e na perspectiva interdisciplinar , rompendo com a visão cartesiana de ensino.
B6	Tenha compromisso com o processo de formação de seus alunos .
B7	Não tenha tanta preocupação em errar, porque no início isso é normal. Busque sempre conquistar os alunos, porque essa empatia é essencial para o aprendizado . Se aproxime dos alunos, entenda como é a dinâmica da classe e vá adaptando suas aulas para que sempre flua da melhor forma para você e para os alunos.
B8	Estude muito a disciplina e suas interações, busque práticas docentes que garantam plenamente que a sua parte no processo de aprendizagem está sendo muito bem feita, não ignore o aluno e a docência é profissão e não hobby .
B9	Eu vejo que muitos professores acreditam que basta ter experiência na área de atuação que sua aula será maravilhosa e caso isso não aconteça o problema está no aluno. Não acredito nisso, dominar o conteúdo é fundamental, mas saber transmitir é muito importante também. Buscar uma formação pedagógica é essencial, fazer sempre uma análise de sua atuação e mudar sempre que necessário, a profissão do professor é uma constante formação e atualização .
B10	Leia muito. Estude muito. Seja humilde nas aulas com seus alunos. Seja flexível com a matéria e com o relacionamento com eles. Se preocupe em ajudar seus alunos no início de suas carreiras profissionais, principalmente com conselhos e orientações. Busque um bom programa de mestrado e doutorado para se qualificar.
B11	Um dos conselhos que posso dar é não desempenhar tal função por questão de status ou até mesmo por complemento orçamentário. A docência é um dom tem que ser desempenhada por amor ao que se faz, pois transmitimos conhecimento e tal conhecimento vai se perpetuar por gerações, logo devemos buscar uma capacitação profunda e ampla para podermos contribuir com excelência ao ministrarmos as aulas.
B12	Acho que para o cara que está começando agora, sendo um cara de renome no mercado de trabalho ou sendo um cara que fez a faculdade, o mestrado e o doutorado e agora está ingressando na docência é primeiramente manter a humildade e os pés no chão , não chegar querendo bancar o esperto, o melhor e querer mudar tudo, é ter paciência e observar como as coisas andam para depois começar a impor algumas coisas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Rodão (2005), para saber ensinar, não basta ter o domínio de um conhecimento científico e de procedimentos didático-pedagógicos. É preciso ter competência para transformar esse conhecimento em material e processos de aprendizagem. É esse saber específico que distingue a atuação do professor e ao qual hoje atribuímos o conceito de profissionalidade docente.

De acordo com os relatos dos sujeitos desta pesquisa, apenas com o decorrer do tempo foi possível melhorar e adquirir a confiança dos alunos.

Quadro 21 - Início da docência: transcrição da questão 4.e.

Transcrição da questão 4.e.: Como foi feito o planejamento de suas primeiras aulas na universidade?	
B1	A partir do plano de ensino apresentado para cada uma das disciplinas, organizei dados e preparei estratégias para apresentá-los e contextualizá-los. Pesquisei muito, estudei muito, principalmente aqueles conceitos que, para mim, também eram novos.
B2	Dentro do plano pedagógico dos cursos buscava sempre novos conteúdos.
B3	Após estudar elaborei o material.
B4	Muito parecidas como planejo hoje, com seriedade, respeitando o tempo, o conhecimento do aluno e os recursos adequados para facilitar a aprendizagem.
B5	Com seriedade, dedicação, cautela, solicitando sugestões de colegas mais experientes na área.
B6	Contei com a experiência de professores e colegas mais experientes na área.
B7	Com base no planejamento do professor anterior, que me passou sua forma de trabalho. No primeiro semestre, fiz exatamente o que ele fazia. Nos semestres seguintes, já fui vendo o que funcionava e o que não deu certo, o que mais podia acrescentar e fui fazendo do meu jeito. Hoje vejo que mudei quase tudo, mas a base ainda permanece e foi essencial para as primeiras aulas.
B8	Eu preparava aula com pouco rigor ao plano de ensino da instituição, colocando situações mais práticas que entendia mais importante, nenhuma conformidade com as avaliações externas do MEC. Já agregava casos práticos e simulações de situações enfrentadas pelo futuro profissional. Se utiliza com muita ênfase na oratória e da criatividade.
B9	Seguindo a ementa do curso e treinando para ver se o tempo de aula estava adequado ao conteúdo. Tentei apresentar um material rico visualmente e sempre disponibilizava material de apoio.
B10	Exatamente como foi respondido da questão 3.c.
B11	Planejei com base no conteúdo programático proposto, com auxílio de doutrinas pertinentes a matérias ministradas.
B12	Esse cara que foi meu orientador e que me indicou lecionava a mesma disciplina na USP e ele me forneceu uma apostila e todas as apresentações. No começo eu praticamente não alterava nada daquelas aulas, mas com o tempo eu percebi que precisava alterar não só para um melhor aprendizado dos alunos mais sim para criar a minha identidade, dar a minha cara para a aula, então busquei uma outra apostila que gostava muito e usei enquanto estudante e baseado nas aulas que o professor me cedeu eu fazia alterações que achava pertinente.

De acordo com as referências mencionadas, a relação, por ser mais satisfatória do que negativa em relação ao apoio, ao acolhimento, permite ao professor bacharel esclarecer que, para suas primeiras aulas, o estudo deve ser presente e totalmente direcionado, as aulas expositivas devem estar focadas no mercado atual, com muita leitura, atualização, compromisso e, principalmente, humildade para observar e aprender com todos. Saber trabalhar de forma interdisciplinar com metodologias diferenciadas é premissa para que o professor organize a sua ação docente.

Quadro 22 - Início da docência: transcrição da questão 4.f.

(continua)

Transcrição da questão 4.f.: O que você acha da prática docente nas universidades hoje, com todas as facilidades de informações e de acesso a elas no mundo tecnológico?	
B1	A prática docente não está dissociada do meio social no qual vivemos. A sociedade procura por atalhos para o sucesso e quer alcançar seus objetivos com o dispêndio do menor esforço possível. A Educação é um processo e não pode adaptar-se a esse padrão buscado pela sociedade do consumo, do hedonismo. Desta forma, a prática docente depende não só da técnica e da tecnologia, mas da vontade do estudante de querer conhecer o novo.
B2	Algumas universidades pararam no tempo. Acredito que o docente também tenha que ter experiência profissional no que ensina e estar por dentro das situações reais.
B3	Deixam a desejar.
B4	O professor precisa ser estratégico para colocar a tecnologia a serviço da aprendizagem, mas o aluno tem acesso fácil e isso dificulta o desejo pela leitura, deixando, muitas vezes, superficial a aprendizagem.
B5	Muito solta, o acesso as tecnologias, no mesmo tempo que favorece, atrapalha. Alguns discentes buscam nesta ferramenta a solução para pesquisas, atividades acadêmicas etc. Isso deve ser muito bem monitorado por cada docente.
B6	Acho que deveria haver um controle maior do sistema, MEC. Mais rigor.
B7	Acho que as aulas devem ser mais atrativas, os professores precisam estar atualizados e trazer as novidades para a sala de aula. Nós temos que falar a língua dos jovens, conhecer o que eles gostam, entender o universo deles. E para isso, temos que entender das novas tecnologias e utilizá-las a nosso favor.
B8	Sinto que o aluno é ignorado por grande parte dos colegas que fazem parte do meu universo de ensino (para não ser generalista). Há aulas extremamente maçantes, algumas sem a preocupação de correlacionar com o “mundo real”. Muitas vezes parece um cumprimento burocrático, um ritual com protocolos rigorosamente seguidos. Entendo que deve ser profissionalizado, humanizado e apreciado como todas as outras profissões que se identifique se há vocação para o exercício desta profissão.
B9	A maioria parte dos professores utilizam as informações disponíveis, pois facilita bastante a preparação das aulas e também o professor tem que procurar se atualizar sempre, pois os alunos vão solicitar isso e adoram testar seus conhecimentos. Vejo que, muitos veem isso como um desafio e não como uma troca de experiências. É necessário que os professores utilizem todos os recursos possíveis em suas aulas, assim podem alcançar o resultado esperado de forma mais efetiva.

(conclusão)

Transcrição da questão 4.f.: O que você acha da prática docente nas universidades hoje, com todas as facilidades de informações e de acesso a elas no mundo tecnológico?	
B10	A atividade docente, na minha visão, é uma mistura de profissão com missão de vida. Dificuldades existem em todas as atividades, cabe a cada um enfrentar e superar.
B11	Na época a qual desempenhei tal atividade, achei que os docentes poderiam se empenhar mais e utilizar mais dos recursos existentes. Havia descaso e falta de interesse em um aprendizado com qualidade. Recursos eram pouco utilizados. Cabia ao discente caso quisesse se destacar como aluno e ter maior conhecimento correr atrás de seu objetivo de forma autônoma, pois o tempo que o docente tinha para ministrar o conteúdo o fazia de forma não aproveitável associado ao fato de muitos discentes hoje estarem em busca de diploma e não de um conhecimento, dificultava ainda mais a disposição do docente em ensinar.
B12	Eu acredito que ainda estamos um pouco atrasados, muitas vezes presos apenas em teorias e não acompanhando certos avanços, principalmente tecnológicos. Eu acredito que a teoria é muito importante e não deva ser deixada de lado jamais mais a prática deve estar aliado a ela.

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste ponto reside a importância, para o professor iniciante, de conceber a educação como um meio no qual a experiência profissional se mostra alicerçada em uma sociedade de consumo e vinculada em um ensino onde todos necessitam de formação para prosseguir e compreender o sistema em prol de uma possível prática compartilhada. Em algumas situações, isto é possível pelo uso de tecnologias que favoreçam a aprendizagem; por outro lado, se o professor não souber usá-las corretamente, não alcançará resultado satisfatório. É importante, portanto, estar ciente de que a prática e a teoria não podem ser condicionadas e sim aliadas.

A seguir, veremos o que disseram os sujeitos a respeito da categoria “Dificuldades e possibilidades”, conforme os Quadros 23 a 26.

Quadro 23 - Dificuldades e possibilidades: transcrição da questão 5.a.

(continua)

Transcrição da questão 5.a.: De que fatos ou acontecimentos você se recorda ao ingressar na carreira de professor no ensino superior?	
B1	Da satisfação de poder trabalhar em outro nível de ensino e poder pensar na possibilidade de participar de pesquisas.
B2	Apenas muita ansiedade.
B3	Do quanto os alunos ficam surpresos com professores que demonstram afeto.
B4	Estudava muito. Preparava aulas e rasgava os planos, sempre insatisfeita, preocupada em fazer a aula dar certo no sentido de atender aos objetivos propostos.

(conclusão)

Transcrição da questão 5.a.: De que fatos ou acontecimentos você se recorda ao ingressar na carreira de professor no ensino superior?	
B5	Leitura intensiva e preocupação com as metodologias trabalhadas e expectativas dos alunos em relação às minhas aulas.
B6	Da falta de disciplina de alunos para estudar, pesquisar, enfim, se envolver no universo acadêmico, muitos estão afim de um diploma, simplesmente.
B7	A tensão que sentia antes de entrar na sala de aula, o tremor na voz, falta de ar pela respiração errada e nervosismo. O medo de não saber uma resposta, o medo da indiferença do aluno ou de não conseguir dominar a classe.
B8	Um TCC orientado que virou um projeto factível e ainda recebi homenagens da classe.
B9	Um fato que foi marcante para mim é que nas primeiras aulas eu acreditava que os alunos eram mais preparados do que os da escola técnica, então fui passando conteúdo, até que um pediu socorro e pediu para que eu fosse mais devagar. Percebi que embora eles fossem mais velhos e, claro, mais preparados, o conteúdo era novo como para qualquer tipo de aluno.
B10	Me recordo de ficar um tanto quanto espantado e receoso com a força e a importância que o ENADE tem em determinadas IES.
B11	Me recordo de uma situação inusitada a qual fui advertida pela coordenação do curso a ser mais amena na aplicação da matéria e ser menos criteriosa na correção das provas, pois era tida entre os docentes como uma professora muito exigente.
B12	Um fato muito interessante foi quando o presidente do Diretório Acadêmico da Arquitetura e Urbanismo veio conversar comigo, trazer as dificuldades dos alunos, dar umas dicas, conversar que estavam tendo muita dificuldade etc. Lembro que aquele dia voltei para o hostel que me hospedava em Santos arrasado querendo jogar tudo para o alto, mas acho que esse cara que não me lembro mais o nome salvou minha carreira, ele foi o responsável por um start, que dura até hoje e que acredito que durará para sempre, de refletir sobre minha prática, sobre as aulas e entender que não dou aula para mim e sim para os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para entender melhor como as dificuldades iniciais se mostraram na pesquisa, optei por mencionar um comentário recorrente: os professores relatam que a ansiedade, a tensão, os critérios de avaliação e basicamente a falta de experiência em docência, a ausência de prática e indubitavelmente a insuficiente, ou melhor, a total falta de formação pedagógica, são fatores significativos para promover a integração do professor bacharel no início da educação superior.

Quadro 24 - Dificuldades e possibilidades: transcrição da questão 5.b.

Transcrição da questão 5.b.: Qual a percepção dos professores do ensino superior em relação aos desafios e dificuldades no início de carreira?	
B1	Posso falar por mim. Enfrentei e enfrento os desafios estudando muito. A dificuldade maior foi ganhar autoconfiança e enfrentar a classe sem medo.
B2	Alguns se preocupam bastante, outros nem tanto.
B3	A minha, os desafios existem para serem vencido.
B4	Todo início de carreira gera certa insegurança pela própria falta de experiência e isso perdura até que o professor perceba os resultados de seu trabalho.
B5	Na docência do ensino superior, devemos ser determinados e buscar superar todas as limitações com muita humildade.
B6	A carreira docente requer muito estudo, dedicação e pesquisa. Para atuar na docência deve-se ter clareza de todas essas questões e acima de tudo ter compromisso e responsabilidade com a educação superior.
B7	Acho que é sempre o medo de errar, o medo do novo, do que desconhecemos.
B8	Não sei responder, precisaria pesquisar. Não disponho de informações relacionado a questão e não vejo algum debate mais incisivo relacionado ao assunto.
B9	A primeira dificuldade é conhecer e dar conta da parte burocrática da instituição, como planejamento, avaliações, diários, reserva de materiais, entre outros. Pelo menos foi o que percebi durante as reuniões e muitos estavam começando como eu e também estavam atrapalhados com tudo isso. Outra dificuldade é de adequar o conteúdo ao tempo disponível, proposta do curso e perfil dos alunos. E o maior desafio é conseguir apesar de tudo isso apresentar uma boa aula.
B10	Vejo muitos colegas reclamarem da profissão. Eu não vejo dessa forma, e assim, quando encontro um colega iniciando a atividade docente, tento motivá-lo a continuar e se preparar cada dia mais.
B11	Entendo que o único desafio que um professor enfrenta nos dias de hoje é a sua aceitação, pois em instituições particulares principalmente nota-se uma grande flexibilidade no ensino vindo a só pesar a questão financeira, ou seja, se tem em mente que “pago, logo quero meu diploma” Talvez este pensamento não seja cogitado nas universidades públicas, porém nas particulares percebo que os professores estão mais preocupados com seus contra cheques do que o conteúdo que foi aplicado.
B12	Essa é uma pergunta de resposta difícil, eu acredito que o professor iniciante é puro desafio, dificuldade e colocaria dúvidas, mas muitas vezes você tem tudo isso mais não sabe o que está se passando, e aí quando alguma dificuldade se sobressai você vai e resolve e esta deixa de ser uma dificuldade e assim vai indo, por isso acho que a experiência constrói bons professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao iniciarem o exercício da docência, também relatam o medo de enfrentar a classe como uma de suas principais dificuldades. Em virtude da falta de vivência neste cenário, percebem este momento como um desafio de compromisso e responsabilidade.

A percepção que têm dos alunos logo no início é de um olhar “mercadológico”, ou seja, de um aluno que estuda em uma instituição privada, paga por seu curso e, portanto,

deseja logo o seu diploma. Essa postura revela-se um dilema para o bacharel neste início de carreira.

Há, desse modo, uma dinâmica diferenciada em sua prática no quesito avaliação, pois a preocupação é constante, causando inquietude e estresse. Prosseguir na trajetória docente revela-se, neste momento, um desafio. Essa questão dos alunos, no entanto, emerge apenas no início, uma vez que, com o decorrer dos anos, segundo dados da pesquisa, o professor começa a observar outras motivações por parte dos estudantes – nota interesse também pela valorização da formação profissional e não somente pela conquista do título de graduação.

Quadro 25 - Dificuldades e possibilidades: transcrição da questão 5.c.

Transcrição da questão 5.c.: No início de sua carreira de professor, houve algum tipo de acolhimento por parte dos colegas de profissão ou da própria instituição? Em caso positivo, qual ou quais?	
B1	A universidade acolhe os novos professores de forma bastante simpática, quer seja pelos colegas professores ou pelos funcionários administrativos. Os professores estão sempre dispostos a ajudar nas dúvidas naturais do processo de iniciação. Os funcionários administrativos são sempre solícitos.
B2	Não houve nenhum tipo de acolhimento.
B3	Sim, um amigo em particular forneceu o material da aula completo, pois entrei para substituí-lo. Além disso, ele se colocou totalmente a minha disposição.
B4	Sempre houve acolhimento no meu grupo de trabalho e isso é permanente. De todos para com todos. Sempre houve dicas dos mais experientes para os menos experientes em relação ao perfil das turmas, dos alunos com deficiência, de atendimentos de prazos e de como funciona o sistema da instituição e tudo o que for solicitado é acolhido.
B5	Fui muito bem recebida pela coordenação da universidade. Em relação aos colegas da instituição, não houve muita receptividade.
B6	Houve apoio de dois professores que já eram do quadro efetivo e que haviam me referendado para ministrar a minha 1ª aula no ensino superior.
B7	Sim, mais por parte dos colegas. A Instituição realiza uma reunião de boas-vindas geral, para todos os novos docentes. Os colegas foram muito acolhedores, até porque, eu sempre pedi ajuda.
B8	Idem acima.
B9	Sim, tive total apoio, principalmente do coordenador que me orientou e me ajudou durante toda a fase de adaptação. Também os outros professores me deram dicas e sempre se mostraram disponíveis caso eu precisasse.
B10	Não houve qualquer tipo de acolhimento.
B11	Como supracitado, fui muito bem acolhida, pois eu havia sido aluna da instituição então a maioria dos meus colegas havia sido meu professor de faculdade.
B12	Lembro muito de um Diretor que atualmente não está mais na instituição, ele me ajudou muito, foi ele quem me apresentou nas primeiras aulas em cada turma, ele que me ajudou em cada dificuldade que tive, junto com o coordenador do curso de Engenharia Civil e com a funcionária da Sala dos Professores do campus Dom Idílio. Eles foram muito bons para mim no começo da minha carreira.

Fonte: Elaborado pela autora.

O desconhecimento a respeito do espaço da instituição, de sua dinâmica, esfera administrativa, estrutura (padrão de universidade ou faculdade) e sobre como é mantida torna mais confuso seu ingresso no sistema operacional de ensino.

Quadro 26 - Dificuldades e possibilidades: transcrição da questão 5.d.

Transcrição da questão 5.d.: De que fatos ocorridos nos primeiros meses de convivência com os colegas mais antigos você se recorda como professor universitário?	
B1	O cinismo! Diante das situações apresentadas: estudantes desinteressados, que não querem aprender nada novo, preferindo teclar em seus celulares e até computadores portáteis, os professores tendem a desestimularem-se. Há alguns que procuram compensar o desinteresse buscando aqueles estudantes que mostram interesse e, às vezes, talento para os estudos.
B2	Como não houve acolhimento, não me recordo dos fatos
B3	Parceria, troca de materiais, reflexões, incentivos a participar de eventos etc.
B4	A inclusão de novatos no grupo docente foi algo muito significativo. A aceitação natural da entrada de mais um ou uns profissionais na instituição. A qualidade de trabalho implementado é de excelente qualidade e desde quando ingressei consegui perceber. A interdisciplinaridade ocorrendo pela coesão do grupo. Tudo isso facilita e estimula o profissional a obter qualidade de trabalho.
B5	Desconfiança, insegurança, cautela. Afinal estava iniciando minha atuação na docência do ensino superior.
B6	Trocas de experiências e debates pertinentes sobre temas trabalhados.
B7	A ajuda do antigo professor da minha disciplina, que me passou o plano de aulas e o conteúdo das aulas; a atenção de alguns professores, que sempre me perguntavam se eu precisava de algo; a ajuda dos professores mais antigos ensinando a preencher o diário de classe, como utilizar o moodle. As conversas sobre como trabalhar melhor as classes, qual o perfil de cada classe, como fazer dar certo com cada turma.
B8	As reuniões que faziam para montar o plano de ensino e o apoio e acolhimento dos colegas mais experientes.
B9	Nada em especial, pois na universidade nem sempre encontramos os outros colegas de curso, pois na maior parte das vezes cada um vem em um dia, além disso, na Unimonte a sala dos professores é bem longe e muitos acabam ficando na sala de aula durante o intervalo. Também só a partir das primeiras reuniões que fui conhecendo os outros professores e com o tempo o de outras áreas, a partir daí sempre foram momentos ótimos de bate papo durante os encontros nos intervalos e sempre que precisei de ajuda todos foram muito solícitos.
B10	Infelizmente vejo, até hoje, um ar de arrogância e superioridade nesses colegas mais antigos. Claro que não são todos, mas alguns detestam a profissão, e não tem coragem de buscar outra atividade, e simplesmente lamentam todos os dias o fato de terem de entrar em sala de aula. Fico triste por eles, pois para mim a docência é motivo de alegria. Docência é missão de vida.
B11	A época em que lecionei, éramos uma equipe sólida e unidade, cada um com sua característica em lecionar, mas tínhamos um coordenador que pautava na unidade e lutava pelos direitos dos docentes junto à instituição.
B12	Nunca tive nada muito complicado, nenhuma dificuldade muito grande e absurda, mas tive muitas dificuldades pequenas, como, por exemplo, saber que tinha que reservar equipamento, laboratório, coisas pequenas que sem ajuda dos colegas eu teria que gastar mais tempo para conseguir aprender. Mesmo indo para o quarto ano de docência na mesma instituição isso ainda continua acontecendo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalto que, neste início, o professor lamenta a ausência de parceria, orientação, para assumir uma conduta mais adequada aos propósitos das aulas, tais como ser informado sobre a necessidade de reserva de materiais e agendamento para aulas em espaços laboratoriais. Nesse sentido, Masetto e Gaeta (2013, p. 18) esclarecem que: “seja qual for a instituição, o nível de ensino da graduação tem o propósito de desenvolver a formação profissional, a integração de conhecimentos e competências vinculados a uma profissão em determinado contexto”. Cabe à instituição de ensino superior proporcionar condições propícias ao desenvolvimento profissional e oferecer qualidade de ensino para todos que ali estejam.

Após a análise da postura dos professores bacharéis durante as entrevistas e das suas respostas ao questionário, aliada à fundamentação teórica e orientações de minha orientadora, mergulhei na leitura flutuante e relato as subcategorias para posterior conclusão das categorias finais.

5.6 Resultados e síntese dos dados

O processo de pesquisa resulta de fina e apurada percepção do mundo, sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determinado objeto investigativo.

(EVANDRO GHEDIN; MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO)

No início da pesquisa, acreditava que o professor bacharel dispunha apenas de conhecimento teórico, não imaginando que pudesse, com o decorrer de sua experiência como docente universitário, reconstruir sua profissionalização, inserido em uma nova proposta de trabalho, que se tornaria sua segunda opção profissional.

Os resultados evidenciam que a percepção de 90% dos sujeitos, ao ingressarem em instituições privadas de ensino superior na condição de docentes, era de um cenário promissor para a carreira profissional. A partir deste momento, observo que a docência, para eles, adquiriu novo significado, no sentido de buscar construí-la cotidiana e permanentemente, em uma postura de pleno envolvimento e satisfação com a nova profissão.

Alguns participantes verbalizaram ter percebido a necessidade de formação específica no decorrer de sua trajetória, ou seja, essa necessidade emerge gradativamente à medida que ministram as aulas. Essa percepção foi mencionada pelos dois docentes que participaram das entrevistas:

Pb1. O que a docência significa hoje na sua vida?

E: Significa que hoje, quando perguntam qual a minha profissão, falo que sou professora. É exatamente isso, me sinto professora, e não publicitária que é minha formação.

Pb2. Mesmo atuando como docente, você continua atuando como engenheiro?

E: Não, estou só como professor e fazendo mestrado, por falta de tempo e de gosto, pois pretendo seguir minha carreira acadêmica.

Embora existam dificuldades neste início, algumas são solucionadas de maneira relativamente fácil. A principal delas, no entanto, é a formação insuficiente para exercício da docência. Nesse sentido, a categoria “formação” mostrou-se muito presente nos discursos dos sujeitos, os quais afirmaram estar em contínuo processo de formação, ou seja, “procuram sempre se manter atualizados”, visto que o cotidiano acadêmico requer pesquisa, formação, exercício profissional no campo e muita dedicação. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 36) reiteram a importância do dito popular “quem sabe faz” e “quem não sabe ensina”.

Por outro lado, os sujeitos mencionaram também, dentre as dificuldades por eles enfrentadas, o hábito de pouca leitura por parte dos alunos, a falta de atenção dos mesmos, em sala e a insuficiente, e por vezes ausente, utilização de estratégias de ensino, atribuída à ausência de formação pedagógica, o que gera grande insegurança e tensão em suas aulas.

A baixa remuneração é algo que também preocupa o professor bacharel nesse início, por não haver vínculo empregatício. São professores horistas e, portanto, recebem por horas trabalhadas, o que os deixa inseguros pela falta de estabilidade. Essa situação faz com que, muitas vezes, o professor necessite realizar afazeres fora da sala de aula, como alternativa para complementar sua renda. Assim comenta o Pb10:

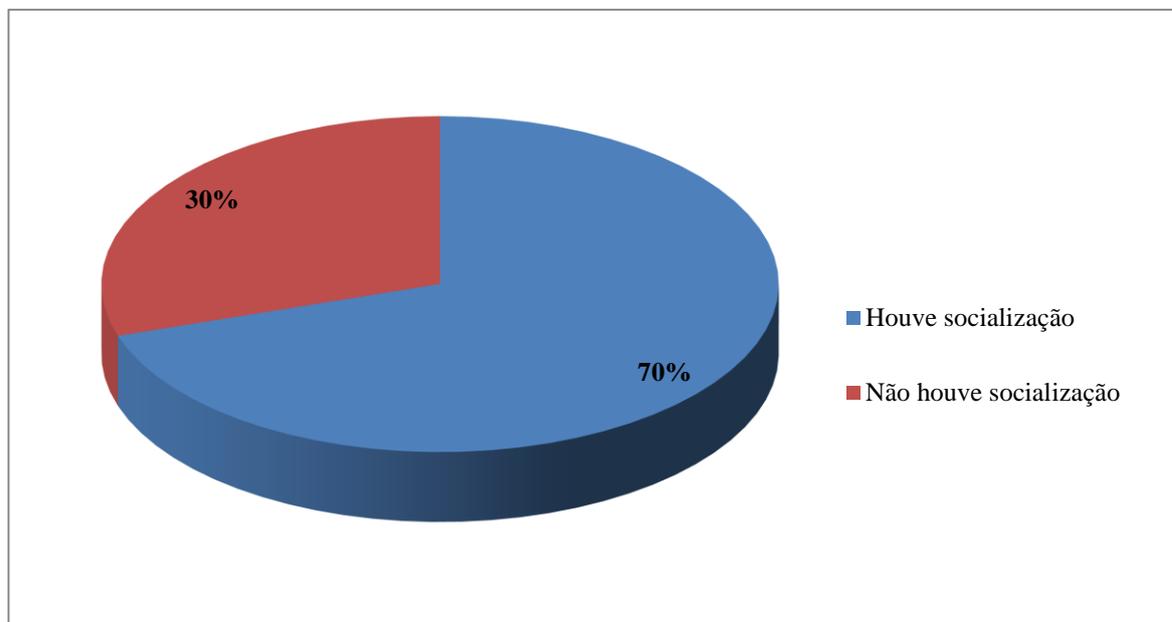
A baixa remuneração no ensino superior privado exige que o professor exerça outras atividades além da docência para ter uma boa renda financeira. Outra dificuldade é a forte heterogenia de público em uma sala de aula, o que demanda maior preparo do professor para criar um ambiente adequado de ensino. (Pb10)

Os resultados revelam que os sujeitos vivenciaram todas essas dificuldades e, sob suas perspectivas, elas constituíram experiências alicerçadas e superadas com os alunos em salas de aula, com o apoio dos pares, corpo pedagógico e por meio do acolhimento institucional. Mencionaram que, no início de sua atuação docente, a ausência de prática pedagógica emergiu como um dos saberes consideráveis para essa atividade. Com o tempo, no entanto, esta deixou de representar dificuldade e passou a ser concebida como desafio a ser superado.

Todos os envolvidos em seu acolhimento inicial (pares, corpo pedagógico e instituição) foram mencionados em seus relatos como fundamentais para esse início positivo na vida acadêmica. Ainda de acordo com os resultados obtidos das respostas aos questionários, 70%

dos sujeitos afirmaram ter vivenciado a socialização e apenas 30% não, conforme evidencia o Gráfico 5, abaixo:

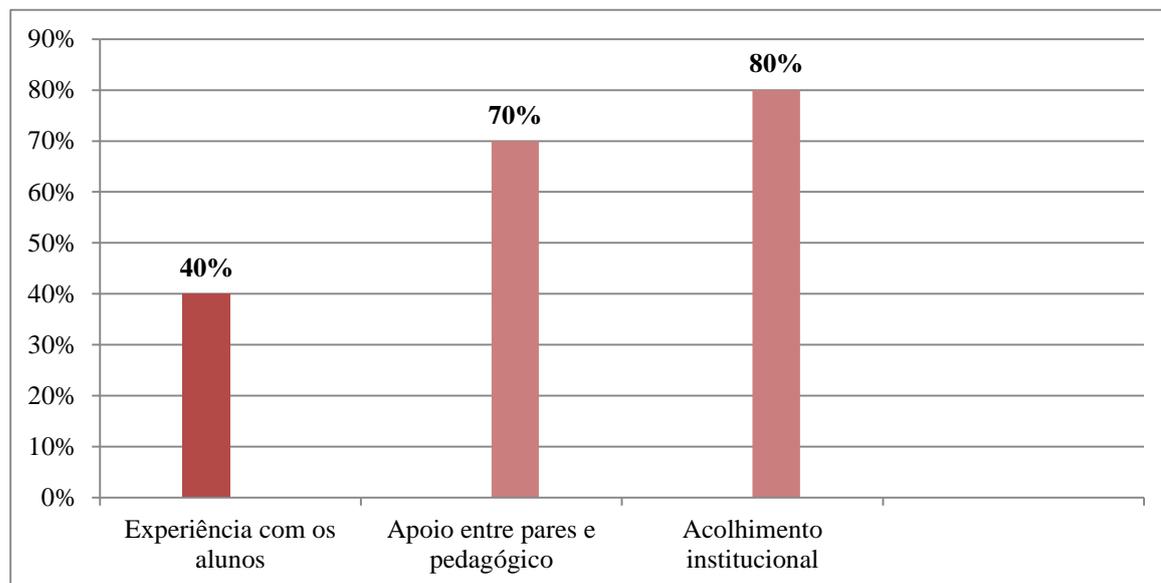
Gráfico 5 - Processo de socialização vivido pelo professor bacharel no início da docência.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados revelam também que o ingresso do professor bacharel na instituição privada do ensino superior ocorreu, do ponto de vista da socialização, da seguinte maneira: 80% consideraram ter sido bem acolhidos e 70% mencionaram que houve a socialização entre pares e corpo pedagógico, destacando a ajuda recebida para elaboração de planos de aula, uso de ferramentas tecnológicas, laboratórios e dicas a respeito da dinâmica pertinente a cursos de graduação. Em relação aos discentes, apenas 40% afirmaram contar com a socialização por parte dos estudantes nos momentos iniciais – índice baixo que, segundo suas falas, decorre da sua imagem de professor novo, sem experiência de docência, desprovido de preparo pedagógico para o ensino. Segundo eles, os alunos sentem-se receosos diante de professores novatos nos cursos de graduação. O Gráfico 6, a seguir, destaca esses resultados:

Gráfico 6 - Apoios encontrados pelo professor bacharel no momento do ingresso em instituições privadas de ensino superior.



Fonte: Elaborado pela autora.

Compreende-se, pelas respostas ao questionário e entrevistas, que o professor bacharel iniciante no ensino superior encontra suportes, visualiza perspectivas e demonstra empenho e iniciativa para enfrentar as dificuldades e tensões iniciais.

Não obstante, este profissional, que já possui ampla visão de mercado, sente-se desconfortável por não ter formação didática para atuar como docente no ensino superior em universidades privadas. Essa sensação, no entanto, é amenizada no decorrer do tempo, quando busca a profissionalização e, gradativamente, consegue se posicionar como profissional que domina o conhecimento teórico e age de maneira consoante aos parâmetros curriculares dos cursos de graduação. Nesse sentido, vai conquistando a confiança dos alunos, que se sentem mais seguros e passam a reconhecer suas competências profissionais. Vejamos a fala de um dos sujeitos: *“Deve ter conhecimento e muito bom o conhecimento da área que ensina mais acredito que uma formação, principalmente no sentido de orientar o professor ingressante no ensino superior é muito importante”* (Pb12).

Na presente pesquisa, os professores também mencionaram que se desenvolveram profissionalmente à medida que descobriam novos saberes para a melhor prática docente. Ressaltaram também seus principais dilemas, entre eles a elaboração do primeiro plano de aula, mesmo sem contar com aprendizado anterior formal sobre planejamento, acolhimento nas IES, a percepção sobre a docência como professor bacharel e o início da docência mesmo sem ter desempenhado, até então, o papel de professor.

O Quadro 27, abaixo, evidencia as principais fases relatadas pelos novatos ao longo da carreira docente:

Quadro 27 - Fases do ciclo de vida do professor.

Anos de carreira	Fases e conseqüências
1 – 3	Entrada na docência superior (exploração)
4 – 6	Estabilização
7 – 25	Diversificação (questionamento)
25 – 35	Serenidade (distanciamento afetivo)
35 – 40	Desinvestimento (sereno e amargo)

Fonte: Adaptado de Huberman (2000, p. 47).

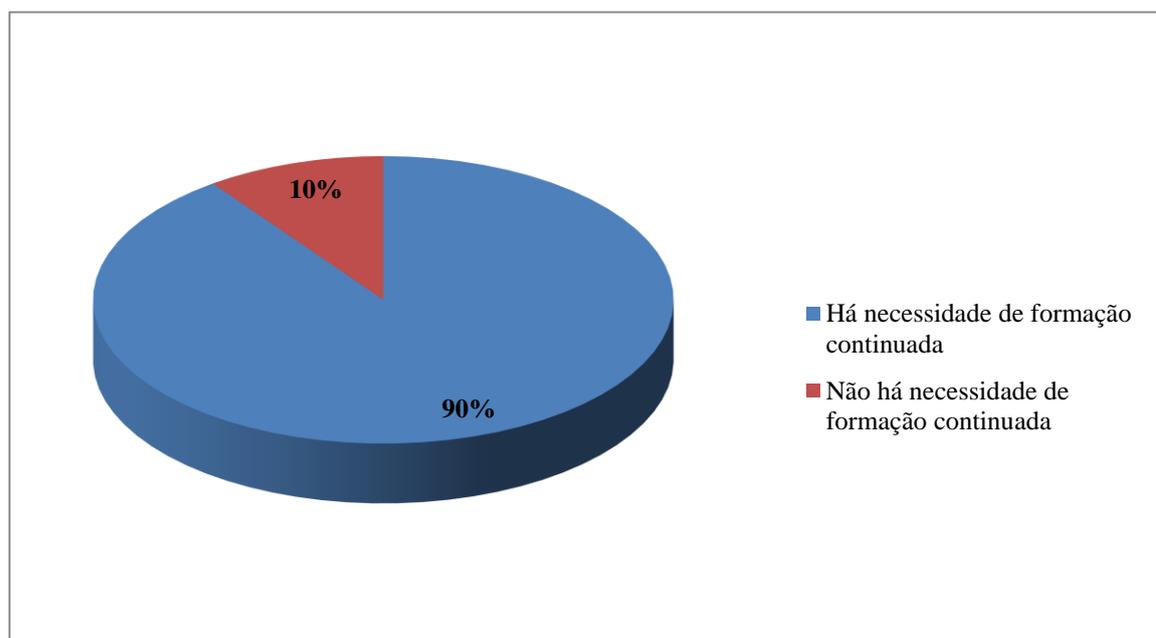
O início da carreira docente (1 a 3 anos) é considerado, pelos novatos, um momento de explorar formas de lidar com o que se lhes apresenta como novo, ou seja, o professor bacharel vivencia a desconfiança dos discentes e busca mostrar suas habilidades profissionais de diversas maneiras: recorre à utilização de ferramentas tecnológicas, busca o apoio pedagógico para compreender a dinâmica educacional, visualiza os pares que se encontram no topo da carreira como suporte em experiência didática e tenta, logo no início, tê-los como exemplos para melhor condução de suas aulas. No entanto conclui-se que esses fatores geram a necessidade dessa apropriação, por parte do bacharel iniciante, no sentido de explorar possibilidades de aprendizado que lhe permitam sobreviver na e para a profissão, como relatou um dos sujeitos: “*A atividade docente, na minha visão é uma mistura de profissão com missão de vida. Dificuldades existem em todas as atividades, cabe a cada um enfrentar e superar*” (Pb1).

A prática docente, como categoria para esta pesquisa, foi bastante enfatizada pelos sujeitos da pesquisa, pois relataram a necessidade de buscar orientações para este início. No entanto, alguns, mesmo trabalhando com as disciplinas de sua graduação, buscavam encaminhamentos e formas de planejamento segundo as instruções da instituição e dos professores de meio e topo de carreira, os quais apresentavam certo domínio em sua profissão, indicavam bibliografias e orientavam para a busca por ferramentas tecnológicas referentes à disciplina, leituras de textos, vídeos, laboratórios de informática, *power point* e outros recursos capazes de tornar a aula mais dinâmica. Segundo os professores mais experientes, a

aula não deveria ser totalmente teórica e a utilização de recursos era necessária para torná-la mais reflexiva e participativa para o aluno.

O Gráfico 7, abaixo, evidencia a percepção dos sujeitos desta pesquisa: apenas 10% deles não consideraram necessário investir em formação continuada.

Gráfico 7 - Sobre a formação ser concebida como um dilema para o início de vida acadêmica.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os professores bacharéis que participaram desta pesquisa, 90% afirmaram que a carreira docente no ensino superior requer formação contínua que possibilite segurança e confiança na trajetória profissional.

Por meio de um olhar atento, iniciei a leitura flutuante⁷ e, por sugestão de minha orientadora, organizei os dados coletados dos questionários em uma tabela, de modo que pudesse visualizar com maior clareza os elementos e proceder à análise das entrevistas. Após a leitura, iniciei uma nova categorização para pontos expressivos, expressos pelas convergências ou mesmo por meio de linguagem não verbal, segundo um processo de garimpagem, a fim de categorizá-los e inseri-los em minha última seção.

⁷ Conforme esclarece Bardin (2000, p. 96), a leitura flutuante “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos e analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

5.6.1 Leitura flutuante: subcategorias

Nenhum olhar é neutro; os olhares constroem-se pela significação do mundo. Assim revela-se necessário aprender a olhar o mundo como condição para pensá-lo num contexto explicativo, compreensivo e interpretativo.

(EVANDRO GHEDIN; MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO)

Quadro 28 - Leitura flutuante com base na análise dos questionários.

(continua)

Categorias dos questionários: Transcrição das perguntas	Palavras-chave: Subcategorias	Sujeito: Professores bacharéis
Formação		
Dados pessoais	Pós-graduação: <i>Lato Sensu</i> <i>Stricto Sensu</i>	B2, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11 B1, B2, B3, B5, B7, B9, B10, B12
Percepções sobre a docência		
1. Como você se tornou professor universitário?	Convite Indicação Edital Seleção	
2. Como você considera que deve ser a formação pedagógica do professor no ensino superior?	Formação Interdisciplinar Mercado de trabalho atual Compromisso Domínio de conteúdo Pesquisa, prática e estratégia de ensino Teoria e prática	B1, B4, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12 B2 B2, B3 B5 B7 B8, B9
3. Você se considera preparado pedagogicamente para o ensino superior?	Formação Formação profissional Atualizado	B1, B3, B4, B6, B7, B9, B10, B11, B12 B1 B2

(continuação)

Categorias dos questionários: Transcrição das perguntas	Palavras-chave: Subcategorias	Sujeito: Professores bacharéis
	Pesquisa Dificuldade Formação pedagógica Falta de didática Processo – Instituição	B5 B5 B7 B7 B7
Prática		
1. Quais as suas dificuldades pedagógicas na sua prática docente na universidade?	Leitura Planejamento Participação Didática Estratégia de Ensino Atual perfil do aluno Baixa remuneração Heterogenia de público Instituição privada – Processo Avaliação	B4 B5 B7 B7 B8 B8,B9 B10 B10 B1, B2 B8, B12
2. Como você planeja às suas aulas e quais dificuldades você encontra?	Futuro profissional Pouca dificuldade Plano pedagógico do curso Recursos Passar informação Troca experiência com os pares Mercado atual	B1, B8 B1, B4, B11 B2, B7, B8, B9, B10, B11 B3, B4, B5, B7, B8, B9, B10, B12 B7 B3 B7
3. Como você se prepara e quais recursos utiliza para uma boa aula?	Bibliografia do curso Recursos tecnológicos Recursos didáticos	B1 B1, B2, B4, B5, B7 B3, B4, B8

(continuação)

Categorias dos questionários: Transcrição das perguntas	Palavras-chave: Subcategorias	Sujeito: Professores bacharéis
	<p>Leitura</p> <p>Recursos variados</p> <p>Passar informação</p> <p>Pesquisa</p>	<p>B5, B6, B8, B10</p> <p>B5, B6, B8, B10</p> <p>B11, B12</p> <p>B6</p>
Início da Docência		
1. Como foram as suas primeiras aulas na universidade?	<p>Mercado de trabalho</p> <p>Dinâmica – Entusiasmo – Esforço</p> <p>Apoio – Pares</p> <p>Leituras</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Insegurança – Conteúdo</p> <p>Transmitir informação</p> <p>Aprendiz – Troca</p> <p>Passar conteúdo</p>	<p>B1</p> <p>B2, B4, B5, B8, B11</p> <p>B3</p> <p>B5</p> <p>B6</p> <p>B7, B9, B12</p> <p>B7</p> <p>B7</p> <p>B9</p>
2. Quais foram suas principais dificuldades no início de carreira como professor Universitário e como superou?	<p>Insegurança</p> <p>Início difícil</p> <p>Descaso dos alunos com o horário</p> <p>Fazer o aluno ler</p> <p>Administrar o tempo da aula</p> <p>Dificuldade na elaboração da avaliação</p> <p>Apoio por parte de professores e alunos experientes</p> <p>Dificuldade com o conteúdo e o tempo de aula</p> <p>A confiança dos alunos</p> <p>Dificuldade no funcionamento da instituição</p>	<p>B1, B7</p> <p>B2</p> <p>B3</p> <p>B4, B5</p> <p>B6</p> <p>B8</p> <p>B8</p> <p>B9</p> <p>B10, B11</p> <p>B12</p>

(continuação)

Categorias dos questionários: Transcrição das perguntas	Palavras-chave: Subcategorias	Sujeito: Professores bacharéis
Início da Docência		
3. No início de sua carreira você teve acolhimento Institucional ou de seus colegas? Como foram essas práticas?	<p>Acolhimento institucional</p> <p>Acolhimento institucional – Colegas</p> <p>Acolhimento – Colegas</p> <p>Acolhimento institucional – Colegas – Administrativo</p>	<p>B2, B5, B12</p> <p>B7, B8, B9, B11</p> <p>B3, B4</p> <p>B1</p>
	<p>Não acolhimento institucional</p> <p>Não acolhimento – Colegas – Alunos</p> <p>Não acolhimento – Colegas</p> <p>Não acolhimento institucional – Colegas</p>	<p>B4</p> <p>B12</p> <p>B2, B6</p> <p>B10</p>
4. Quais conselhos você daria ao professor universitário?	<p>Experiência – Superação</p> <p>Formação – <i>Stricto sensu</i></p> <p>Mercado de trabalho atual</p> <p>Metodologias diversificadas</p> <p>Leitura</p> <p>Perspectiva interdisciplinar</p> <p>Processo de formação – Aluno</p> <p>Adquirir prática docente</p> <p>A docência como profissão e não hobby</p> <p>Domínio de conteúdo</p> <p>Saber transmitir</p> <p>Formação pedagógica</p> <p>Humildade – Pé no chão – Paciência – Observar</p>	<p>B1</p> <p>B2</p> <p>B2</p> <p>B3</p> <p>B4, B10</p> <p>B5</p> <p>B6, B7</p> <p>B8</p> <p>B8</p> <p>B9</p> <p>B9, B11</p> <p>B9</p> <p>B12</p>

(continuação)

Categorias dos questionários: Transcrição das perguntas	Palavras-chave: Subcategorias	Sujeito: Professores bacharéis
Início da Docência		
5. Como foi feito o planejamento de suas primeiras aulas na universidade?	<p>Plano de ensino</p> <p>Planejamento próprio</p> <p>Recursos adequados</p> <p>Seriedade – Dedicção – Cautela – Sugestões de colegas mais experientes</p> <p>Prática x plano de ensino</p> <p>Leitura</p>	<p>B1, B2, B4, B11</p> <p>B3</p> <p>B4</p> <p>B5, B7, B12</p> <p>B8</p> <p>B10</p>
6. O que você acha da prática docente nas universidades hoje, com todas as facilidades de informações e de acesso a elas no mundo tecnológico?	<p>Prática docente – Dissociada do meio social</p> <p>Mercado atual</p> <p>Experiência profissional</p> <p>Estratégia</p> <p>Leitura</p> <p>Tecnologia – Aspecto positivo</p> <p>Tecnologia – Aspecto negativo</p> <p>Sistema</p> <p>Teoria x prática</p>	<p>B1</p> <p>B2, B7, B8, B9</p> <p>B2, B8, B10</p> <p>B4</p> <p>B4</p> <p>B5, B7, B9, B11</p> <p>B5, B12</p> <p>B6</p> <p>B12</p>
Dificuldades e Possibilidades		
1. De que fatos ou acontecimentos você se recorda ao ingressar na carreira de professor no ensino superior?	<p>Participar de pesquisa</p> <p>Ansiedade – Medo</p> <p>Professores afetuosos</p> <p>Atender aos objetivos – ser flexível</p> <p>Metodologias</p> <p>Falta de disciplina e preparo – Alunos</p> <p>Importância do Enade</p> <p>Prática reflexiva</p>	<p>B1</p> <p>B2, B7</p> <p>B3</p> <p>B1, B4</p> <p>B5</p> <p>B6, B9</p> <p>B10</p> <p>B12</p>

(conclusão)

Categorias dos questionários: Transcrição das perguntas	Palavras-chave: Subcategorias	Sujeito: Professores bacharéis
Dificuldades e Possibilidades		
2. Qual a percepção dos professores do ensino superior em relação aos desafios e dificuldades no início de carreira?	<p>Estudo – Dedicção – Pesquisa</p> <p>Planejamento – Avaliação</p> <p>Motivação</p> <p>Instituição – Ensino como mercadoria</p> <p>Desafio</p> <p>Experiência – Construção</p> <p>Autoconfiança</p> <p>Superar medo</p> <p>Preocupações</p> <p>Insegurança pela falta de experiência</p> <p>Docência como desafio</p> <p>Superação</p>	<p>B6, B8</p> <p>B9</p> <p>B10</p> <p>B9, B11</p> <p>B12</p> <p>B12</p> <p>B1</p> <p>B1, B7</p> <p>B2</p> <p>B4</p> <p>B3</p> <p>B5</p>
3. No início de sua carreira de professor, houve algum tipo de acolhimento por parte dos colegas de profissão ou da própria instituição? Em caso positivo, qual ou quais?	<p>Questão repetida no item anterior (3ª) – ref. ao início de docência</p>	
4. De que fatos ocorridos nos primeiros meses de convivência com os colegas mais antigos você se recorda como professor universitário?	<p>Cinismo</p> <p>Falta de acolhimento</p> <p>Parceria entre os envolvidos no processo</p> <p>Interdisciplinaridade – Coesão de grupos</p> <p>Desconfiança – Insegurança – Cautela</p> <p>Trocas de experiências</p> <p>Apoio de professores experientes</p> <p>Arrogância – Superioridade professores experientes</p> <p>Apoio institucional</p> <p>Dificuldade em gerenciar os recursos</p>	<p>B1</p> <p>B2</p> <p>B3</p> <p>B4</p> <p>B5</p> <p>B6</p> <p>B7, B8, B9</p> <p>B10</p> <p>B11</p> <p>B12</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A investigação prosseguiu por meio da leitura para análise e posterior interpretação para subcategorias e categorias finais. Dessa forma, adequada a existência de uma reflexão para aportes de aspectos não só direcionados para a ausência de prática e formação insuficiente, como também, vale ressaltar, encontramos subsídios para a edificação de alternativas que possam favorecer a admissão desse bacharel como professor no ensino superior, para as seguintes posições, que serão apresentadas como subcategorias.

5.6.2 Subcategorias para análise de categorias

Atividades conjuntas interrompidas. Atividades conjuntas mantidas.

(GRAHAM GIBBS)

Quadro 29 - Subcategorias.

(continua)

Palavras-chave	Sujeitos
Pós-graduação – Formação contínua	100%
Mercado de trabalho atual	80%
Pesquisa	60%
Prática de ensino	80%
Estratégia de ensino	50%
Formação pedagógica	80%
Instituição privada	40%
Plano pedagógico	40%
Recursos	80%
Troca de experiência com os pares	70%
Metodologias variadas	80%
Construção de conhecimento	90%

(conclusão)

Palavras-chave	Sujeitos
Leituras	70%
Insegurança – Tensão – Ansiedade	80%
Apoio – Pares	70%
Transmitir conteúdo	20%
Início difícil	90%
Dificuldade para elaborar avaliação	50%
Dificuldades com conteúdo e tempo de aula	70%
Confiança dos alunos	70%
Acolhimento institucional	80%
Perspectiva interdisciplinar	50%
Docência como profissão e não como <i>hobby</i>	20%
Humildade	80%
Teoria – Prática	80%
Prática reflexiva	70%

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse momento, como autora do trabalho, apreendo, da leitura flutuante, as novas categorias que denomino “iluminismo”⁸, para conclusão do embasamento da presente dissertação.

⁸ Iluminismo foi um movimento intelectual que surgiu durante o século XVIII na Europa, defendendo o uso da razão (luz) contra o antigo regime (trevas) e pregava maior liberdade econômica e política. Esse movimento promoveu mudanças políticas, econômicas e sociais, baseadas nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (*liberté, d'égalité et de fraternité*).

5.6.3 Escolha das categorias

Categorias são conceitos classificatórios. Constituem-se como termos carregados de significação, por meio dos quais a realidade é pensada de forma hierarquizada. Todo ser humano classifica a sociedade e os fenômenos que vivencia. O cientista o faz de maneira diferenciada: cria sistemas de categorias buscando encontrar unidade na diversidade e produzir explicações e generalizações.

(MARIA CECÍLIA DE SOUZA MINAYO)

Atribuo o propósito da classificação das categorias na pesquisa desse trabalho a Categoria Empírica, por ser “[...] antes de tudo, expressões classificatórias que os atores sociais de determinada realidade constroem e lhes permite dar sentido as suas relações, e suas aspirações” (MINAYO, 2006, p. 179).

E assim, este bacharel inserido na docência terá que buscar a construção do seu conhecimento por meios de cursos de formação continuada.

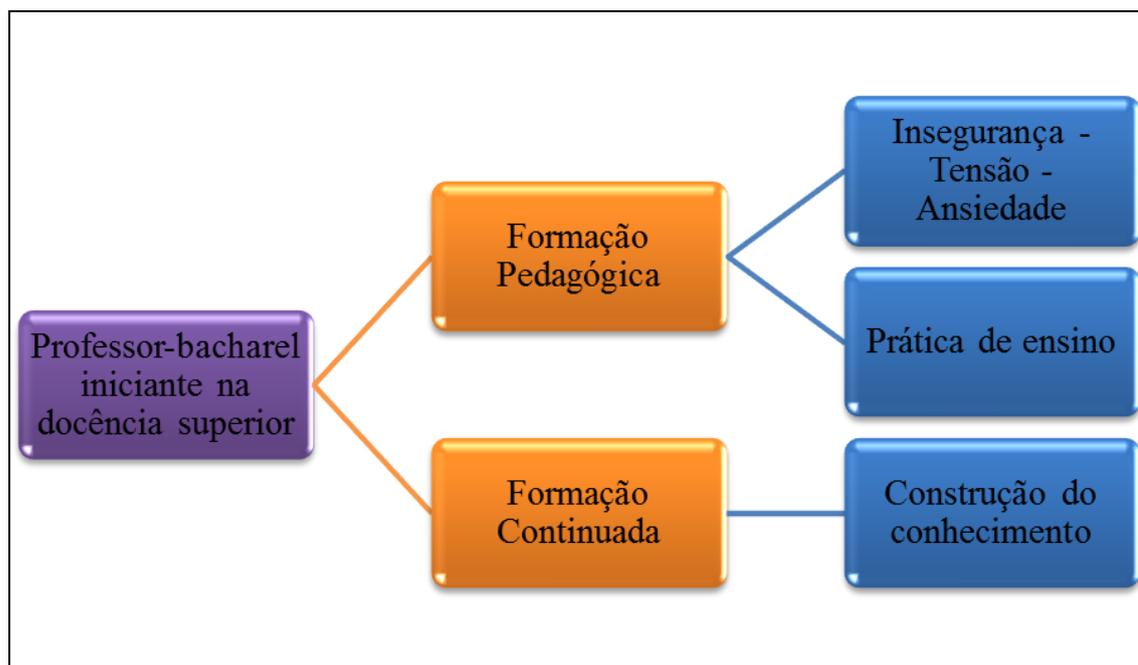
E, nesse contexto de “expressões”, encontrei aspectos de completude com este profissional, a fim de tornar possível, por meio destas categorias, uma síntese mais expressiva a respeito do espaço que habita neste início de trabalho no ensino superior.

Pude perceber que o bacharel é pouco preparado para as atuais exigências desta modalidade de ensino, em virtude da falta de formação pedagógica, o que lhe causa insegurança, tensão e ansiedade e interfere em sua prática na sala de aula. Deve, portanto, investir em cursos de qualificação, de modo a minimizar essas dificuldades iniciais e aprimorar seu desempenho, assim como ocorre com qualquer outro profissional que necessite estar atualizado com as demandas de mercado. Quando isso não ocorre, ele se distancia das tendências globais, tornando-se despreparado.

Diante do exposto, fica evidente que o bacharel inserido na docência terá que priorizar a construção do seu conhecimento por meios de cursos de formação continuada.

Para essa conclusão, elenco abaixo as categorias denominadas “iluminismo”, as quais se mostraram relevantes para o ingresso deste profissional de mercado e iniciante na docência acadêmica.

Figura 6 - Categorias de “Iluminismo”.



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, anuncio, para a minha última seção desta dissertação, as categorias expressivas que foram observadas na pesquisa por parte de professores bacharéis e iniciantes na docência superior.

6 COMPREENDER, ANALISAR E IDENTIFICAR AS POSSIBILIDADES DO PROFESSOR BACHAREL INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar.

(PAULO FREIRE)

Nesta seção, abordo o resultado da análise dos dados de acordo com as principais categorias relacionadas ao professor bacharel iniciante no ensino superior no que se refere à: formação pedagógica, insegurança, tensão, ansiedade, prática docente do professor bacharel, formação continuada e construção do conhecimento.

A análise se propõe a: 1) Compreender como o professor bacharel aprende a ser professor no início da docência; 2) Analisar como os saberes experienciais auxiliam o professor a superar suas dificuldades; e 3) Identificar como as condições institucionais podem auxiliar o professor bacharel no início da carreira.

6.1 O professor bacharel iniciante no ensino superior

O pensamento reflexivo é uma capacidade, como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem que ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar.

(ISABEL ALARCÃO)

O bacharel é aquele profissional que, concluída a graduação, formou-se, entre outras profissões, advogado, médico, engenheiro, contador, psicólogo, mas não obteve conhecimentos que o habilitassem para a carreira de docente.

No presente estudo, voltei meu olhar à vivência particular do bacharel que recentemente assumiu o papel de professor na academia. Neste contexto, Masetto e Gaeta (2013) esclarecem, em sua obra “O professor iniciante no ensino superior”, que a docência, por ser uma profissão que engloba conhecimentos e competências, exige, pelo menos, a sabedoria necessária para o início de vida acadêmica, com saberes inescusáveis que lhe são inerentes. Além disso, a participação em eventos, congressos, simpósios e a troca de experiências com profissionais capacitados contribuem significativamente para a ascensão deste profissional que decide investir na carreira acadêmica. Destaco também a importância de realizar cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, os quais atualmente não atendem apenas à

necessidade de aprimoramento profissional, mas constituem imposição de órgãos como o MEC, amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quando nos referimos à docência, pensamos em “competência” e, portanto, o novato, bacharel, terá que ter a mínima habilidade em gnose por sua disciplina, para assim transmitir o conteúdo em suas aulas no ensino superior. Esse é um passo fundamental em seu ingresso como docente na universidade, ou seja, o conhecimento trazido de sua formação deve ser consistente de forma que possa transmiti-lo com segurança aos seus educandos.

O professor, ao adentrar o ensino superior, procura exercer a docência no sentido de favorecer a construção de sua identidade por meio de formação, dedicação, atualizações e principalmente disponibilidade para seguir a tarefa como missão e não apenas enquanto meio de para agregar valores sociais em construção.

Zabalza (2006 *apud* MASETTO; GAETA, 2013) menciona as dimensões fundamentais a serem observadas por quem deseja exercer a docência com qualidade, todas direcionadas ao desenvolvimento pedagógico:

- Planejar sua docência voltada para um projeto formativo de seus alunos;
 - Organizar o ambiente de trabalho
 - Selecionar os conteúdos interessantes e sua forma de apresentação;
 - Usar material de apoio e metodologia que incentivem a aprendizagem do aluno;
- incorporar novos e recursos diversos;
- Dar atenção pessoal aos estudantes e aos sistemas de apoio;
 - Desenvolver estratégias de integração com os outros docentes;
 - Desenvolver sistemas de avaliação do processo de aprendizagem e mecanismos de revisão do processo como um todo.

Masetto e Gaeta (2013, p. 97) ressaltam que

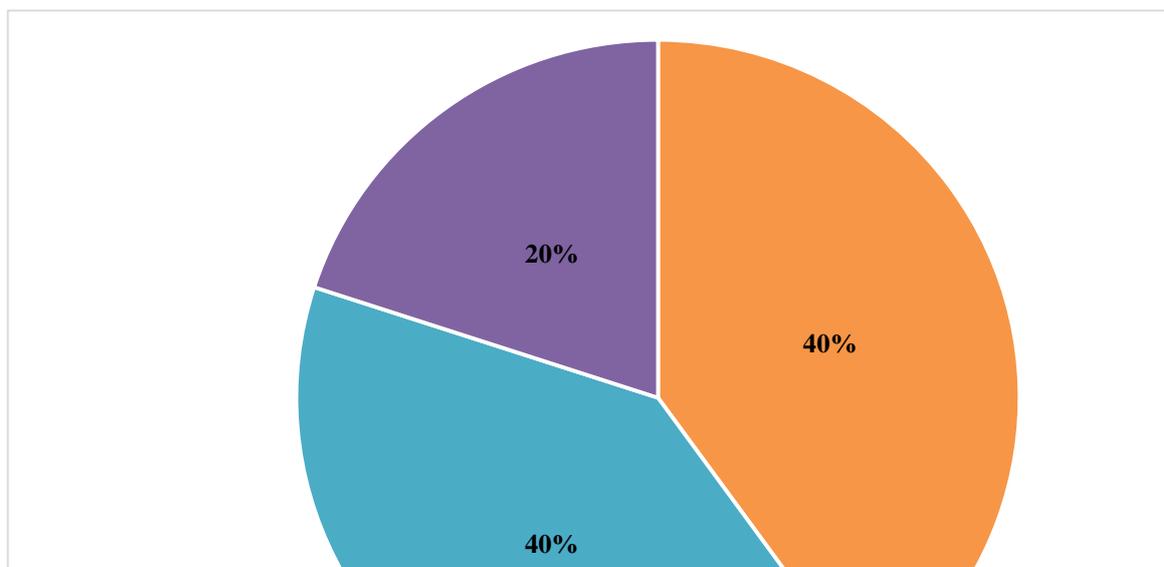
Ser docente no ensino superior não pode ser confundido com a boa vontade de dar algumas horas de meu tempo para ajudar os alunos de um curso, não pode ser confundido com “um bico” que vou fazer para melhorar meu salário, não pode ser confundido com a possível capacidade de comunicar algumas experiências profissionais aos alunos.

Contudo, de acordo com a presente pesquisa, conforme relatos dos participantes, o bacharel inicia o seu percurso acadêmico na docência por meio de convite ou indicação e pouco se fala em processos de seleção para instituições privadas. Vejamos algumas falas:

Como eu já atuava no ensino técnico, recebi um convite do meu coordenador para atuar no curso de Design. (Pb8)

Quando eu fazia mestrado (incompleto) em Engenharia de Transportes, pediram uma indicação de um professor para o meu orientador na época, ele me indicou e assim ingressei na docência. (Pb11)

Gráfico 8 - Formas de ingresso do bacharel na docência.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos verificar, a pesquisa evidencia que o acesso do bacharel à docência universitária ocorre da seguinte forma: para 80% deles, por meio de convite, e indicação, em igual porcentagem (40%). Apenas 20% iniciam de outras formas, por exemplo, por aprovação em processo seletivo.

6.1.1 Compreender como o bacharel aprende a ser docente

Os docentes como um todo, e não apenas os bacharéis necessitam fazer parte de uma instituição coletiva que discute e que renova suas práticas, atenta as necessidades da comunidade em que faz parte, buscando o que tanto se almeja: melhoria da qualidade de ensino oferecida e formação de profissionais que possam atuar e transformar os meios em que estão inseridos.

(V. S. OLIVEIRA; R. F. SILVA)

O estudo permite compreender, por meio da análise dos relatos, que os docentes consideram difícil este momento de ingresso na docência, pois lhes faltam conhecimentos pedagógicos para o ato de ensinar. Nesse contexto, receber convite ou ser indicado para desempenhar este papel assume um valor singular, pois ressalta a competência, a profissionalidade de cada um. Destaco que o “exercício da profissão docente está quase sempre aliado à competência profissional como bacharel ou como pesquisador” (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 197). Embora atualmente seja exigido nível de formação para o ingresso do docente no ensino superior, é possível notar, na presente pesquisa, que grande parte dos

sujeitos começou a ministrar aulas na universidade e, somente após algum tempo, investiu em nova formação que conferisse maior segurança ao exercício da profissão.

O professor bacharel tem grande expectativa de aprender a exercer seu novo ofício e acredita que, ao ingressar na academia, terá disponíveis os saberes que favoreçam sua compreensão acerca da dinâmica do processo. “Ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula no ensino superior, afloram as carências e conseqüentemente as expectativas e as angústias. Apresenta-se com urgência a necessidade de aprender aquilo que é indispensável para uma docência com competência e segurança” (MASETTO; GAETA, 2013, p. 11). A ele, no entanto, restam dúvidas sobre como conduzir sua aula, qual postura deverá assumir diante da classe e qual sua autonomia perante os alunos. Essas incertezas no processo de aprender a atuar causam insegurança, tensão e ansiedade, conforme relatado pelos sujeitos desta pesquisa.

Na abordagem da pesquisa, que optei por ser qualitativa, aprender como ser docente no ensino superior para um bacharel, que tem na sua profissão apenas o conhecimento teórico, é algo instigante e completamente diferente daquilo que, para alguns, é visto como uma grande oportunidade de mostrar sua profissionalidade. Assim, considera-se que o economista entende de contas, o advogado das leis, e, portanto, podem ensinar em cursos específicos de suas áreas. Espera-se que o professor bacharel domine pelo menos o conteúdo de sua disciplina e que este seja suficiente para sua formação e desempenho como docente iniciante. O conhecimento específico é atributo máximo para esse começo e o domínio pelo conteúdo já é um passo para o desenvolvimento de sua nova identidade como docente. Neste momento, o saber pedagógico para o iniciante não se apresenta como atributo, pois, até então, o requisito máximo para a sua atuação em sala de aula era o domínio teórico do conteúdo de sua disciplina, que constituirá sua própria prática de ensino.

Quando o professor bacharel depara-se com a situação em seu cotidiano, sua prática de ensino ocorre de forma natural, ou seja, adequando os procedimentos e dimensionando o conteúdo teórico para cada turma e curso, o que já possibilita um aprendizado. E, de acordo com os dados da investigação, ele parte do pressuposto de que a sua prática pode conduzi-lo a uma adequação de seu saber, dependendo do seu envolvimento com a nova profissão, com sua realidade social e, conseqüentemente, com a esfera educacional, que se mostra a ele de forma criteriosa e plenamente abrangente para esse momento.

Acredita-se que a aprendizagem do novato ocorrerá por meio de estudos, com a continuidade de sua formação, agora também pedagógica, e lapidação necessária a essa profissão. Deverá, além de prosseguir com cursos de pós-graduação, inovar na sua prática de

ensino com a utilização de recursos e técnicas que contribuam para, no relacionamento com os alunos, ser capaz de ensinar, proporcionar trocas de saberes, aprender com professores mais experientes e adaptar-se à instituição – espaço máximo de agregação de conhecimentos e saberes comprometidos com o ensino e a educação.

Contudo, na pesquisa, os professores bacharéis verbalizaram que a continuidade da vida acadêmica se faz presente na construção de novos saberes, na formação sequencial, pois acreditam na docência como uma segunda opção em sua carreira profissional e querem, acima de tudo, prosseguir nos estudos para que assim possa haver um alicerce maior de conhecimentos e descobertas em novas práticas de ensino. E isso eles só saberão se houver continuidade do processo, uma vez que já demonstram interesse e apreço pela profissão. Na pesquisa, 90% relataram que já se sentem mais docentes atualmente do que no primeiro curso que ministraram na graduação.

Diante do exposto, é possível concluir que, com base nessa identidade encontrada pela ação da profissão, o professor bacharel iniciante aprende e consegue encontrar os saberes abnegados pela profissão. Porém, sabe-se que um deles é o experiencial, que irá conferir, por meio de sua experiência, os valores e o respeito suficientes para seguir na docência, na certeza de que, no decorrer de sua vivência diária em sala de aula, aprenderá com a profissão, ou seja, o aprender na prática, o aprender na construção de sua experiência do dia a dia. Assim, acredita-se na construção de sua profissionalização como docente universitário por meio da prática alicerçada com o tempo. Franco (2011, p. 164) menciona esse percurso: “Trilhando os complexos caminhos de formadora de docentes percebo que há uma prática que forma, informa e transforma, simultaneamente o sujeito e suas circunstâncias”.

Essa importante significação possibilita perceber, na pesquisa, que os professores bacharéis caminham na certeza de um aprender construído no fluir de suas necessidades individuais e também relacionadas com outras questões que serão consideradas como uma circunstância para a ação daquele momento, ou seja, ele começa a perceber que o melhor lugar para se aprender o ofício da profissão da docência é, sem dúvida, a “sala de aula”, onde, acredita-se, o professor não só ensina, mas também aprende.

6.1.2 Identificar como as condições institucionais podem auxiliar o professor bacharel no início da carreira

“No cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor” (FERNANDES, 2012, p. 105).

Muito tem sido estudado sobre as universidades brasileiras, porém pouca ênfase tem sido atribuída à prática pedagógica no ensino superior. Neste estudo, os professores novatos relataram algumas situações por eles vivenciadas neste início da docência em instituições de ensino superior privadas:

A universidade acolhe os novos professores de forma bastante simpática, quer seja pelos colegas professores ou pelos funcionários administrativos. Os professores estão sempre dispostos a ajudar nas dúvidas naturais do processo de iniciação. Os funcionários administrativos são sempre solícitos. (Pb1)

Sim, mais por parte dos colegas. A instituição realiza uma reunião de boas-vindas geral, para todos os novos docentes. Os colegas foram muito acolhedores, até porque, eu sempre pedi ajuda. (Pb7)

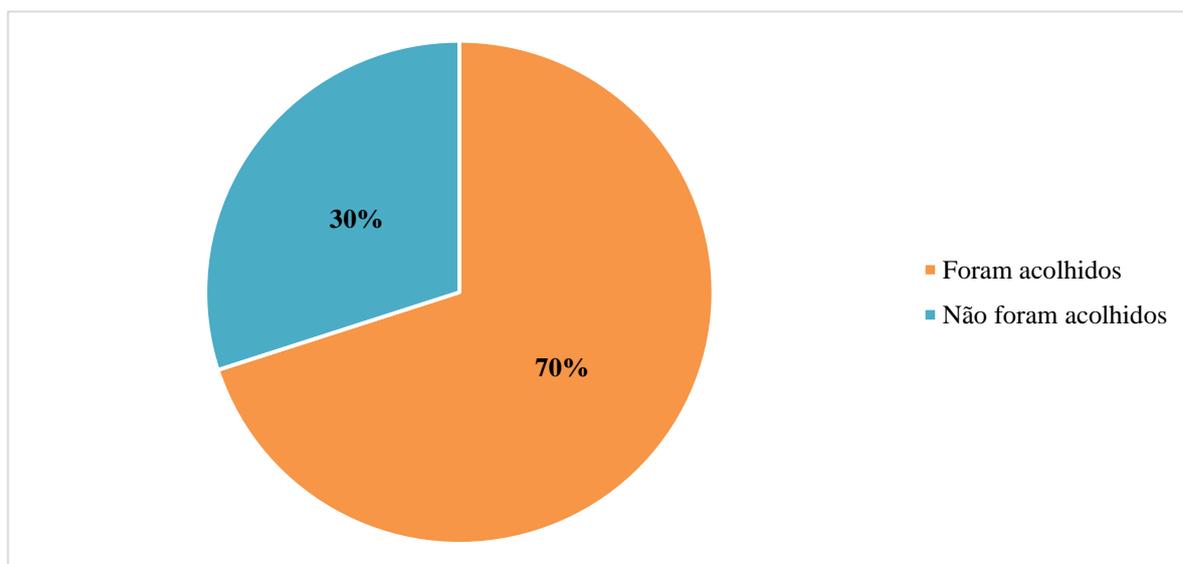
Nunca tive nada muito complicado, nenhuma dificuldade muito grande e absurda, mas tive muitas dificuldades pequenas, como, por exemplo, saber que tinha que reservar equipamento, laboratório, coisas pequenas que sem ajuda dos colegas eu teria que gastar mais tempo para conseguir aprender. Mesmo indo para o quarto ano de docência na mesma instituição isso ainda continua acontecendo. (Pb12)

A leitura que faço desses depoimentos é que, ao entrarem na instituição, contaram com o apoio que precisavam e isso, de certa forma, muito contribuiu para sua prática pedagógica⁹, configurando sua postura perante os alunos, pares, apoio pedagógico e a própria instituição.

De acordo com os professores que participaram deste estudo, houve acolhimento institucional e colaboração no início da docência por parte da instituição, dos colegas de meio e topo de carreira e do setor de apoio pedagógico, expressos por um grupo que se encontrava disponível para receber os novatos. Constata-se ainda, com base nos depoimentos, que a não socialização foi mínima.

⁹ “Prática pedagógica aqui compreendida como prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma” (FERNANDES, 2012, p. 106).

Gráfico 9 - Acolhimento institucional do professor bacharel iniciante.



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se, nesta pesquisa, que 70% dos sujeitos tiveram acolhimento institucional entre pares e pessoal administrativo, 20% não o tiveram e apenas 10% relataram, nos questionários, que não contaram com apoio institucional ou dos pares e corpo discente. Esses dados demonstram que, de maneira geral, encontraram auxílio e base para “[...] construir um caminho de ensino que priorize a aprendizagem como produção de conhecimento” (CUNHA 1989 *apud* FERNANDES, 2012, p. 107).

Embora nesses primeiros anos o percurso na docência universitária seja, para os professores bacharéis, tortuoso e cansativo pela falta de sensibilidade na percepção de agir como docentes, eles pensam e repensam suas ações a cada experiência vivida e condicionada à profissão por mais que a instituição lhe conceda o amparo necessário. A causa é a atividade que exige muito para cada instante de ensinar e não necessariamente o *locus* para esse percurso.

Ênfase maior nesse aspecto reside na expectativa de que o professor, apesar da enorme expectativa institucional, possa transmitir seus conhecimentos e prosseguir em sua formação.

De acordo com Masetto e Gaeta (2013, p. 24), a instituição é um “[...] local de trabalho complexo, difícil, que demanda tempo para ser compreendido por quem nele pretende atuar de forma competente e com profissionalismo, sendo, por isso mesmo, terrivelmente desafiador para os docentes iniciantes”.

As instituições podem auxiliar o docente que esteja iniciando seu trabalho na docência superior configurando espaço onde possa trabalhar, produzir conhecimentos, desenvolver pesquisas, promover estratégias de organização e socialização para todos, envolvendo

relações pedagógicas. O professor pode atuar como mediador em relação aos alunos, o que envolve a produção de novos conhecimentos.

6.2 Formação pedagógica

O processo de formação diz respeito à compreensão das questões pedagógicas, das questões da realidade institucional e das particularidades pessoais e coletivas dos docentes.

(ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA)

A formação pedagógica do professor universitário é parte do seu processo de desenvolvimento profissional docente, processo esse compreendido como “[...] um clima organizativo, respeitoso, positivo e de apoio, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos e uma contínua e responsável renovação para os educadores” (CRUZ, 2006, p. 18).

Alguns professores também falaram sobre este momento:

Até o momento consegui um bom desempenho, porém já tinha experiência em sala de aula na escola técnica, fiz duas especializações na área da educação e também participei de uma formação pedagógica para o ensino técnico. Tudo isso contribuiu para meu desempenho no ensino superior. (Pb9)

Para os professores bacharéis, a aprendizagem é um processo que ocorre ao longo de sua carreira docente. Compreender as dificuldades, tensões, incertezas e a dinâmica de IES privadas constitui um desafio por eles cotidianamente vivenciado. A superação para os problemas mencionados pelos sujeitos desta pesquisa, inclusive a ausência de formação pedagógica, faz com que desempenhem o papel, de acordo com Guarnieri (2005), de um protagonista de seu fazer, como um profissional que possui e desenvolve conhecimentos, que analisa e interpreta o seu trabalho, e vai construindo a sua realidade profissional.

Na pesquisa, observo o desabafo dos professores bacharéis sobre sua falta de percepção pela docência que, agravada pela ausência de formação pedagógica, torna tão árduo este início. Este parece ser um ponto negativo, que requer um olhar de confronto com a realidade que se mostra ao profissional nos primeiros instantes de envolvimento em sala de aula, conforme relatam alguns:

Hoje, eu acredito que o professor universitário precisa de uma formação pedagógica, mas só vi essa necessidade depois do mestrado em educação. Antes, eu entendia que bastava dominar o conteúdo da disciplina e trabalhar na área para dar uma boa aula. (Pb7)

Se o professor em sua graduação não tiver formação pedagógica (licenciatura), deve procurar fazer algum tipo de formação. Existem diversos cursos, curtos ou longos, que ajudam a desenvolver as habilidades profissionais e ainda possibilitam um olhar diferenciado para a prática docente. (Pb9)

Percebe-se, nas falas desses professores, que a insegurança por eles verbalizada decorre do absentismo de uma formação adequada, que repercute na possibilidade de aprender a transmitir esse conhecimento, na motivação de dominar aquilo que não lhe foi transmitido como conteúdo em seu curso de formação inicial.

Nota-se, no pensamento desses professores, a seguinte indagação: “formação pedagógica”, afinal por que preciso? Esses questionamentos ocorrem a partir do momento em que ele começa a vivenciar sua prática docente. Vejamos o que diz um professor:

Eu vejo que muitos professores acreditam que basta ter experiência na área de atuação que sua aula será maravilhosa e, caso isso não aconteça, o problema está no aluno. Não acredito nisso, dominar o conteúdo é fundamental, mas saber transmitir é muito importante também. Buscar uma formação pedagógica é essencial, fazer sempre uma análise de sua atuação e mudar sempre que necessário, a profissão do professor é uma constante formação e atualização. (Pb9)

Os resultados revelam também que tais professores começam a consolidar essas indagações à medida que articulam os conhecimentos oriundos de suas experiências na antiga profissão a outros elaborados a partir da própria experiência como docente em sala de aula e ensinam um aprendizado oriundo do cenário acadêmico do ensino superior.

A sala de aula será, portanto, o “ápice” crucial para esse profissional, pois é esse *locus* que o conduzirá a algum pressuposto experiencial, novo, copiado, ou até mesmo criado por eles para edificar o seu próprio espaço e promover sua profissionalização.

[A] formação pedagógica é, portanto, parte deste processo, concebida como aperfeiçoamento da ação docente em processo de educação inicial e continuada, que desenvolve ações vinculadas à organização didático-pedagógica e científica do currículo; promove a aquisição de competências relativas à ação, na sua inter-relação com a prática social; desenvolve no professor a compreensão de si mesmo na busca da autorrealização e de atitudes compatíveis com o exercício da docência – todos esses aspectos associados à área de conhecimento de atuação do professor (CRUZ, 2006 *apud* VEIGA; LEITINHO, 2010, p. 31).

Guarnieri (2005, p. 5) destaca que:

É no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico – acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

Conceber o meio que envolve articulações formativas significa que o professor bacharel desenvolverá uma prática baseada em sua ação em sala de aula e, assim, sua atuação terá um sentido importante para uma reflexão que o mantenha em sintonia com o seu desenvolvimento profissional.

Conforme esclarecem Oliveira e Silva (2012, p. 195):

A atitude reflexiva permite ao docente, outras possibilidades de ação e de formação, visando atender a necessidade social de uma formação que não privilegia somente os aspectos técnicos para o mundo do trabalho, mas também se apresente como

humanística, integral incorporando ciência, trabalho, tecnologia e cultura como eixo indissociáveis.

Possuir formação pedagógica significa, para o docente, estar amplamente direcionado ao mundo da docência e, para tanto, necessita coadunar-se às várias exigências impostas por uma sociedade no que diz respeito ao ensino superior. Para plena inserção na vida acadêmica, necessitará de formação específica, totalmente diversa, e possivelmente menos criteriosa, da que possuía enquanto docente envolvido na educação básica.

6.2.1 Por que preciso de formação pedagógica?

Deve-se ter como horizonte de referência que a docência na educação superior constitui um exercício profissional que requer capacidade de reflexão crítica sobre a prática, mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação aos conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais.

(ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA)

Necessito como pré-requisito para desempenho da profissão de ser docente, deve ser a resposta. A docência requer sentido e espaço para o seu fazer pedagógico, isto é, para que seja iniciada a profissão de docente não basta apenas o conhecimento de sua disciplina específica em relação ao seu espaço de formação.

Os professores da educação superior vivem um processo de dupla profissão: são bacharéis e são docentes. Em vez de pretendem uma ação formativa homogênea, os programas de formação deveriam favorecer a heterogeneidade, fortalecendo a coerência entre os interesses individuais e os coletivos. É importante coexistirem modalidades diversas de formação pedagógica em conexão com as situações do trabalho docente (VEIGA; VIANA, 2010, p. 26).

Essa percepção está presente no relato de um dos professores:

Percebo que, no ensino superior, os professores não têm formação específica. Saem do mestrado ou doutorado ou cursos de especialização sem as mesmas orientações dos instrumentos institucionais existentes, tais como diretivas curriculares. Valem-se mais de sua experiência profissional fora da universidade. Por outro lado, não vejo disposição dos professores de encararem essa formação. Talvez isso seja mais presente nos cursos de pedagogia, mas não em cursos de tecnologia, por exemplo.
(Pb1)

Observa-se, na pesquisa, que essa ausência de formação específica decorre do ingresso inesperado dos bacharéis na docência universitária. Assim, não há tempo para preparação em cursos de pós-graduação, atualmente considerados espaços de formação do docente que atua no ensino superior. Nessa perspectiva, cabe a iniciativa individual do futuro docente no sentido de buscar (e exigir, no caso das instituições) a formação continuada. Observa-se, nos relatos, o termo formação docente que, conforme Oliveira e Silva (2012, p. 197),

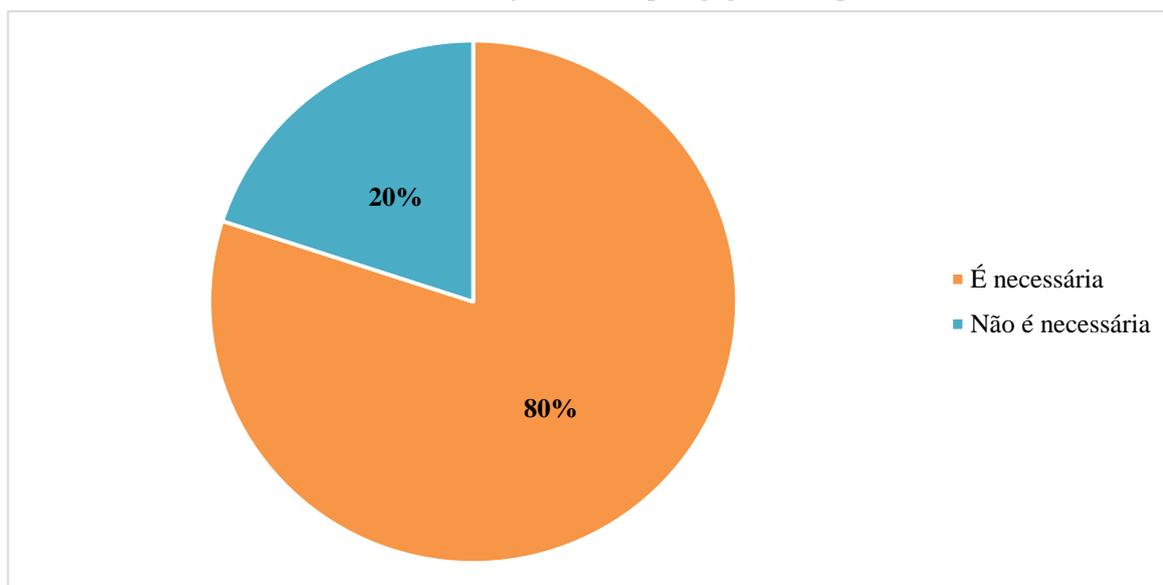
Na maioria das vezes, tem se apresentado como uma dificuldade de muitos professores, principalmente daqueles que, por possuírem formação inicial em cursos de bacharelado, não obtiveram formação para a docência, ou mesmo aqueles que no período em que cursavam a pós-graduação, principalmente nos níveis de mestrado e doutorado, não participaram de formações voltadas para atuar como professores como é o caso de muitos bacharéis que atuam como docentes nas universidades [...]. São esses profissionais que chamamos bacharéis-docentes, aqueles que, sem uma formação didático-pedagógica para a docência, têm exercido a profissão.

Cabe aqui ressaltar que o maior problema reside na própria legislação, que não dispõe sobre exigência legal que estabeleça, como aspecto primordial ao exercício da profissão de docente, a

[...] enfática 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 (VEIGA; LEITINHO, 2010, p. 23).

Assim, os bacharéis tornam-se professores acadêmicos, muitas vezes desprovidos de conhecimentos ou formação pedagógica.

Gráfico 10 - Necessidade de formação didático-pedagógica entre professores iniciantes.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como pude perceber nesta pesquisa, 80% dos bacharéis, ao iniciarem a docência universitária, estavam convictos de que necessitavam de formação pedagógica e 20% não apresentavam qualquer percepção com respeito a essa formação, sugerindo que não atribuem valor, em sua prática didática, a tal necessidade.

Nesse aspecto, observo, por meio dos pressupostos da investigação e dos fundamentos teóricos, que o bacharel acredita que, para ser docente no ensino superior, lhe basta o “[...] domínio do conhecimento da área de formação, bem como sua experiência profissional na

área, proporcionando que, para tornar-se professor seja suficiente ter formação inicial, ser um bom profissional e ter uma sólida experiência na sua área de atuação” (OLIVEIRA; SILVA 2012, p. 198). Não é, no entanto, o que a prática revela ser suficiente para que o bacharel possa e consiga ministrar uma “boa aula”, pois seu desempenho envolve uma dimensão maior – que é a formação em todos os aspectos – para assim adquirir a tão almejada competência pedagógica e tornar-se um educador acadêmico nas suas múltiplas intencionalidades, as quais incluem a transformação social.

Contudo, o artigo 66 da Lei nº 9.394/96 assim dispõe e situa “a formação docente como ‘preparo’ para o exercício do magistério superior nos níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado. Isso significa que a formação pedagógica continua ausente do currículo do docente da educação superior” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 14). Cabe então mencionar que o professor bacharel, por não dispor desta formação pedagógica, deverá buscá-la enquanto componente necessário para promoção de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

6.2.2 Insegurança, tensões e ansiedade

Acredito que a maior dificuldade que um professor enfrenta no início da carreira é quanto a sua aceitação, bem como o desafio de ser testado em todos os momentos pelos alunos quanto ao seu conhecimento quanto à matéria que está sendo ministrada. O contingente dentro da sala de aula, também é uma outra dificuldade que enfrentei.

(Pb11)

A dificuldade atribuída à insegurança, à tensão e à ansiedade foi aspecto ressaltado pelos professores bacharéis. A falta de preparo para a docência durante a sua formação gera insegurança, preocupação e tensão neste início de carreira e suscita a dúvida: Como lidar com essa situação, nunca antes vivenciada? É possível aprender formas ou técnicas para enfrentar esse momento de iniciação na vida acadêmica? Quais medidas o professor bacharel toma para solucionar essas tensões com os alunos e com os professores? Esses questionamentos revelaram-se pontos convergentes nos relatos dos dilemas que emergiram das respostas dos professores bacharéis. Vejamos alguns deles, expressivos desses sentimentos vivenciados:

Em algumas áreas sinto insegurança, porém pesquiso e busco superar minhas dificuldades. (Pb5)

Terríveis! Sofri demais, tinha muita insegurança, uma enorme preocupação de como me portar, do que falar, se os alunos iam me aceitar, se saberia lidar com os jovens. Estava muito insegura, sobre o domínio do assunto, o que era necessário ensinar e me preocupava mesmo em transmitir informações. Não entendia o processo de aprendizagem como uma troca. (Pb7)

Não foram ruins, porém eu estava bastante insegura, falava muito e passava muito conteúdo e acabei assustando os alunos, mas logo corrigi isso. (Pb9)

Uma mistura de ansiedade com realização de um sonho. Até hoje sinto muito orgulho do que faço. (Pb10)

A maior dificuldade era a insegurança. Mas isso, a gente só supera dando a cara a tapa, indo lá e enfrentando o medo. E uma hora percebi que o bicho não era tão grande assim e me senti mais confiante para enfrentar. Hoje, estou muito mais à vontade na sala de aula, mais tranquila. (Pb8)

Acredito que a maior dificuldade que um professor enfrenta no início da carreira é quanto à sua aceitação, bem como o desafio de ser testado em todos os momentos pelos alunos quanto ao seu conhecimento, quanto à matéria que está sendo ministrada. O contingente dentro da sala de aula também é uma outra dificuldade que enfrentei. (Pb11)

Os depoimentos acima expõem algumas dificuldades enfrentadas neste início de trajetória profissional e evidenciam que a postura do professor é muitas vezes inusitada, levando-o a lidar com essas dificuldades nem sempre de maneira resolutiva. Para enfrentá-las, tornam-se necessárias decisões e condutas que possam favorecer o bom desempenho não apenas do professor, mas também dos alunos, que também se sentem ansiosos para receber este professor iniciante.

Durante o processo de investigação, os professores expuseram que, para lidar com essa insegurança que permeia de maneira acentuada o seu percurso de trabalho logo no início, eles precisam primeiramente conhecer o espaço de trabalho, a ementa do curso que irão ministrar, as formas singulares e administrativas para cada instituição, o modo como os pares trabalham (se é em projetos interdisciplinares ou apenas de forma particular, administrando sua aula) e o corpo discente, o qual, por ser composto de alunos de instituições privadas, torna ainda mais tenso e preocupante o primeiro contato. Este momento torna-se mais delicado em virtude da ausência de conhecimentos pedagógicos para saber lidar com tantas tensões.

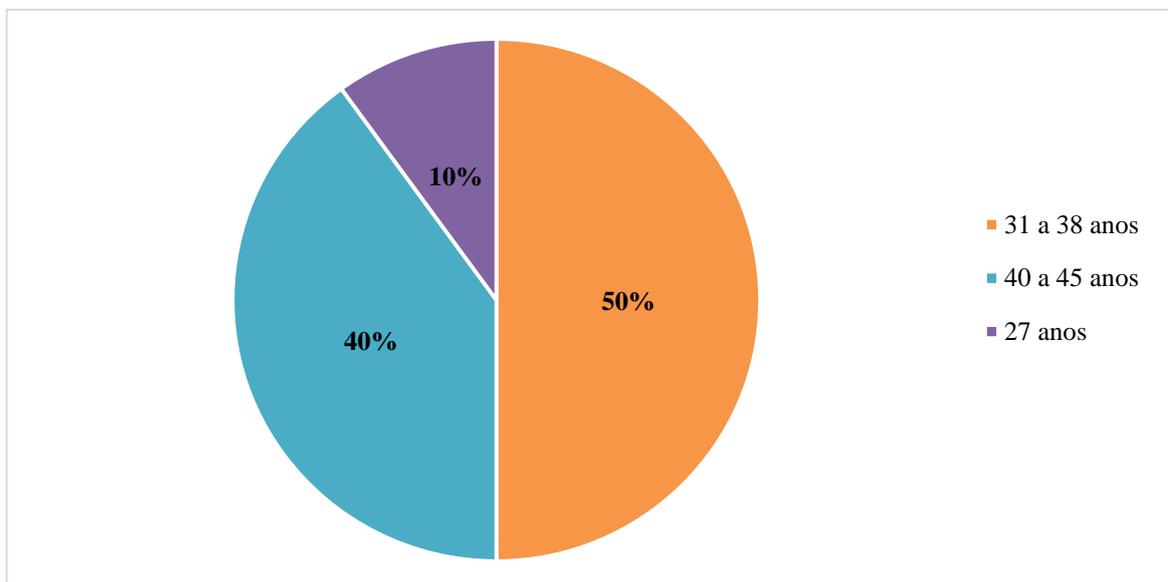
Acresce-se que os professores percebem claramente o receio dos alunos diante de um professor iniciante no magistério superior e associam sua imagem à falta de experiência. Desconsideram, neste momento inicial, sua atuação no mercado e *performance* profissional em outros contextos de ensino, e assim conferem pouco valor a esses aspectos e valorizam a ausência de conhecimento pedagógico, o qual consideram primordial para uma boa aula.

No entanto, embora o início seja permeado por inseguranças, o tempo faz com que os alunos mudem de opinião de acordo com a conduta de cada professor, ou seja, eles começam a adquirir confiança e respeito pelos professores durante as aulas.

Nesse sentido, Cunha (2010, p. 129) assinala: “Enquanto antes o papel do professor era repartir informações segundo o critério lógico do conhecimento, independente de sua

contextualização, hoje se requer uma construção ativa, com conexões complexas e situadas temporalmente”.

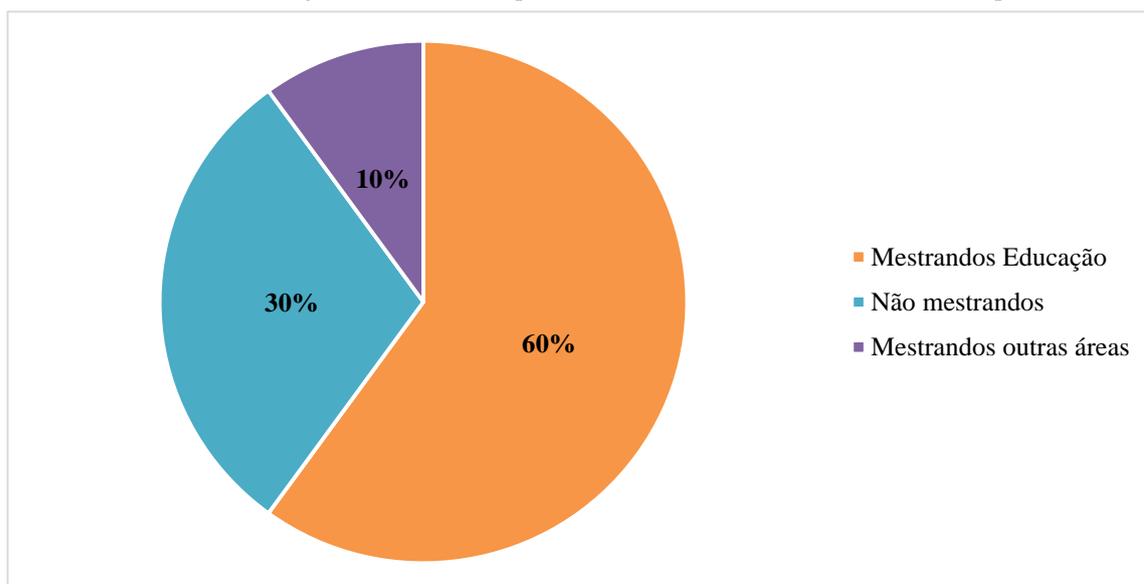
Gráfico 11 - Faixa etária dos professores bacharéis iniciantes na docência universitária.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados coletados a respeito da faixa etária evidenciam a seguinte distribuição: 50% dos bacharéis iniciam a docência entre 31 a 38 anos, 40% entre 40 a 45 anos, e apenas 10% com 27 anos.

Gráfico 12 - Formação continuada dos professores bacharéis iniciantes no ensino superior.



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 12, acima, apresento a formação dos professores bacharéis e iniciantes no ensino superior, em pós-graduação *stricto sensu* no curso de mestrado. Na pesquisa, 60% dos professores possuíam mestrado em educação, 30% não tinham mestrado e 10% o possuíam em outras áreas.

Como é possível perceber, em seu espaço de atuação os bacharéis e iniciantes, apesar de ainda não terem experiência no ato de ensinar, direcionam suas trajetórias no sentido de buscar conhecimentos que os capacitem para melhor desempenhar esse novo papel de educador.

Do exposto, é possível observar que o professor é levado a aprender com sua prática por meio de processos formativos de construção de identidade e a seguir sua própria base epistemológica.

Como aprender a enfrentar esses momentos de dificuldades no início da docência? Segundo os professores iniciantes, tudo transcorre com muita tensão, ansiedade e paciência e os primeiros meses são difíceis em todos os aspectos, entre os pares, alunos e instituição. Naturalmente que a ajuda dos professores mais antigos aos recém-chegados é percebida enquanto apoio. Entretanto, percebem também que precisarão caminhar sozinhos, conforme evidenciaram suas respostas ao questionário e relatos durante as entrevistas.

As alternativas estão longe para todas as demandas educacionais e os métodos de ensino estão traçados na forma de compreensão para cada conteúdo e de acordo com o curso a ser provido pelo professor. Tal como esboça Cunha (2010, p. 129):

É fácil, pois compreender que o conteúdo da formação não se constitui num estático e permanente. Depende substancialmente da finalidade para a qual se destina, sendo sua eficácia atrelada ao alcance dos objetivos propostos. Em qualquer área profissional que se deseje exemplificar, os contornos dos processos formativos que serviam até algumas décadas atrás, certamente estarão defasados para a realidade atual. Essa razão explica a complexidade de definir uma proposta de formação, dado que está estará permanentemente em situações movediças, sofrendo alterações, dependendo das condições sócio-históricas do contexto onde se situa.

Ponto que as decisões a serem tomadas tornam-se muito restritas e distintas de acordo com o profissional. Observa-se que a tensão atribuída à aula, aos alunos e a todo o processo de ensino é singular para cada professor. Cada um, dotado de sua identidade, percorre este caminho e vai descobrindo, com o tempo, formas adaptativas. Tempo de aprender, de ensinar, de descobrir como tudo é injetado, de assumir a profissão e alcançar a profissionalidade, compartilhada em seu novo contexto de trabalho, apropriando-se do mundo do ensino superior. O reconhecimento da importância deste tempo configura-se um saber experiencial, sempre inacabado e com possibilidade de avanços.

6.2.3 Analisar como os saberes e as experiências auxiliam o professor na superação de suas dificuldades

A instituição da Política de Formação continuada do docente universitário e da Educação Profissional e o estímulo para que o docente desenvolva como projeto pessoal formar-se e profissionalizar-se como docente, contribuirá para ampliação dos saberes da docência e da possibilidade da ressignificação sobre suas práticas.

(V. S. OLIVEIRA; R. F. SILVA)

O desenvolvimento profissional do professor bacharel corresponde a uma trajetória que envolve experiências marcadas por etapas e momentos relacionados à apropriação de sua nova profissão.

“O ser humano, desde que nasce, vivencia experiências, constrói saberes e desenvolve habilidades, que certamente irão contribuir para o processo de profissionalização, seja na área docente ou em qualquer outra” (CARNEIRO, 2010, p. 105).

A experiência do professor bacharel durante sua docência decorrerá de sua atuação profissional, que poderá favorecer este processo de adaptação às dificuldades, tensões e inseguranças. Neste percurso, terá a possibilidade de adquirir novos saberes, podendo, quando motivado e valorizado pela instituição de ensino, atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. De acordo com Veiga e Lima (2012, p. 139), “À medida que nos inserimos no campo de atuação docente do ‘professor iniciante’, vamos deparando com um universo complexo: o da dicotomia entre os saberes acadêmicos, construídos no campo de formação, e os saberes escolares, construídos no espaço de atuação”.

São esses saberes adquiridos ao longo de suas experiências, os quais denomino saberes experienciais, que possibilitam aos professores bacharéis a construção de valores gerados no transcorrer de sua atual profissão.

Esses saberes experienciais abrangem conceitos, procedimentos, princípios, crenças e valores, que formam um sistema de referência, com uma lógica interna própria que vai orientar a realização das diferentes atividades, desde a pesquisa, passando pelas atividades administrativas até a docência. É nessa última atividade, a docência, que esse sistema de referência se mostra mais consolidado (CARNEIRO, 2010, p. 105).

Para Tardiff (2014), os saberes são elementos construtivos da prática docente, isto é, diretamente relacionados à formação e à construção da identidade do professor universitário. O saber docente é plural: abrange a prática desenvolvida no *locus* de trabalho, o conhecimento específico da disciplina, as experiências prévias e aquelas adquiridas no decorrer da atuação profissional.

De que forma superar essas dificuldades que permeiam o processo inicial de inserção do professor bacharel no ensino superior? Essa reflexão se faz pela perspectiva de um saber construído cotidianamente pelo enfrentamento dos desafios. O relato de um professor evidencia essa vivência:

Essa é uma pergunta de resposta difícil, eu acredito que o professor iniciante é puro desafio, dificuldade e colocaria dúvidas, mas muitas vezes você tem tudo isso mais não sabe o que está se passando, e aí quando alguma dificuldade se sobressai você vai e resolve e esta deixa de ser uma dificuldade e assim vai indo, por isso acho que a experiência constrói bons professores. (Pb12)

De fato, tudo é questão de vivenciar o momento e conciliar valores que sejam transmitidos como experiência de prática docente, de forma a aprimorar seu trabalho a cada desafio, conquista ou conhecimento incorporado. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIFF, 2014, p. 39).

Dessa forma, os saberes constituirão a prática docente do professor bacharel, que terá a atribuição de buscar conhecimento relacionado à sua disciplina e desenvolver saber prático baseado na experiência diária com os seus alunos, valorizando as experiências cotidianas, que serão construídos na interação social entre pares e alunos. Chamamos essa mobilização de formação, porque será edificada ao longo do tempo.

Do exposto, entendemos que essa construção irá valorizar o professor bacharel como um profissional dimensionado à sua própria formação de docente.

6.3 Prática docente do professor bacharel

A formação de professores é uma prática educativa visando a mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem de sujeitos que desejam se preparar profissionalmente para ensinar. Isso implica analisar os instrumentos mediacionais já constituídos na prática e na teoria e que fazem parte da atividade sócio-histórica anterior de muitos professores e, ao mesmo tempo, formular meios pelos quais os professores em formação se apropriam desses instrumentos. Ou seja, as instrumentalidades – os instrumentos mediacionais – participam na formação e, com isso, propiciam as bases para o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores, aqueles em formação e os que já se encontram em ação.

(JOSÉ CARLOS LIBÂNEO)

Até recentemente, exigia-se do professor de ensino superior apenas que tivesse boa atuação em sala como profissional de determinada área do saber. Pressupunha-se que fosse mais um transmissor de conhecimento, recorrendo ao improvisado em suas aulas, o que

explicitava sua insuficiente formação pedagógica, por possuir somente o curso de graduação – na época o único requisito para ingressar como docente no ensino superior (CARVALHO, 1992).

A construção da identidade do bacharel como docente universitário dar-se-á no percurso de sua vivência cotidiana de aulas, à medida que adquirir mais experiência na docência. Assim, construirá seu saber próprio, seu modo particular de conduzir as aulas, por etapas, com base nas novas necessidades impostas por sua prática.

Franco (2012, p. 152) refere-se às práticas pedagógicas como “[...] práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”.

Com o decorrer do tempo, no entanto, encontrará alternativas para conduzi-la de forma significativa. A fala de um dos participantes é expressiva deste momento inicial:

O mais difícil é reter a atenção do aluno. Minhas disciplinas têm muito conteúdo e minhas aulas são muito expositivas, porque não tem outra forma de ser. Mas eu sempre proponho uma atividade no final da aula, uma discussão sobre o assunto, para que eles participem mais. Muitas vezes, percebo que estou passando muita informação rápida demais e, quando percebo que eles não estão acompanhando, retomo o assunto de outra forma. Acho que preciso de mais didática nas minhas aulas. (Pb7)

Esse discernimento que o docente tem em relação à sua prática de sala de aula é muito peculiar por parte dos professores bacharéis. Ocorre que, no início, de acordo com os relatos desta pesquisa, estão desprovidos de qualquer orientação didática, ou mesmo de metodologias que possam ser aplicadas para tornar a aula estimulante e participativa. Os participantes verbalizaram que, em suas primeiras aulas, contam apenas com seu conhecimento teórico, passando a utilizar recursos didáticos à medida que adquirem segurança e confiança, como mencionou um dos novatos:

Procuo apresentar o conteúdo teórico e, a partir dele, explorar as possibilidades para seu uso na futura vida profissional dos estudantes. Contextualizo a teoria forçando a discussão para a conjuntura presente ou futura. A grande dificuldade é delimitar o conteúdo a ser apresentado em sala de aula. A sala de aula não é capaz de esgotar o assunto, mas não pode ser simplificada sob pena de que tópicos importantes para compreensão, sejam deixados de lado. (Pb1)

Veiga (2008 *apud* VEIGA; CARNEIRO, 2010, p. 16) enfatiza que os professores precisam compreender que “ensinar não é meramente transmitir a matéria”. Há diversas maneiras de transmitir o conteúdo para os alunos de forma inteligível e eficaz. Segundo os relatos dos professores que participaram desta pesquisa, tudo é questão de saber conduzir a aula, que não pode ficar restrita à teoria, mas deve recorrer à utilização de recursos tecnológicos e laboratórios, além de envolver o trabalho interdisciplinar entre os pares, pois estes constituem apoio didático e epistemológico. No entanto, essas estratégias não são, por si só, suficientes de acordo com os professores, os quais consideram a participação dos alunos

aspecto vital. Segundo eles, favorecer que o graduando torne-se reflexivo no decorrer das aulas é fundamental para uma boa aprendizagem.

É imprescindível planejar as aulas, mas isso não garante que a aula será boa. A boa aula é dialógica, participativa e, embora usemos os recursos tecnológicos disponíveis, eles também não asseguram qualidade de aula, mas inegavelmente dinamizam a sala de aula. Vídeos, slides, músicas colaboram com certeza. (Pb4)

A prática em sala de aula ocorre, muitas vezes, na urgência e, nesse momento, o docente conta com suas “[...] habilidades incorporadas, estas podem ser produto de todo um trabalho de reflexão, de correção, de estratégia, acumulado durante o tempo de reflexão e experiência” (SILVA, 2003, p. 94). Vejamos alguns relatos dos participantes a esse respeito:

Sempre monto uma apresentação de apoio, quando é a primeira vez que ministro a aula eu treino antes para ver se o conteúdo é suficiente. Nessa apresentação insiro muitas imagens e também vídeos, se necessário. E, se possível, aplico alguma atividade prática, quando são as aulas de computação gráfica isso acontece em todas as aulas. Quando são aulas mais teóricas, procuro inserir estudos de casos para que os alunos analisem, ou apresento muitos exemplos. (Pb9)

A avaliação é meu maior desafio, procurar uma forma justa e sem excessos na avaliação é muito complicada, mas também existem dificuldades em buscar a melhor forma de abordar os alunos, de tratar certo tipo de situação e de como estimular e abordar a aprendizagem de cada conhecimento em sala de aula. (Pb12)

Essa é uma grande preocupação no ensino superior. Para Masetto (2012, p. 80),

É com o próprio ensino, em seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas.

Nesse paradigma, os professores mencionaram que, inicialmente, confundem muito a questão de passar e transmitir o conhecimento. No entanto, com a prática, percebem que há uma grande diferença, pois o aluno irá incorporar o conhecimento de acordo com a forma como transmitido pelo professor, ou seja, no processo de aprendizagem, transmitir é mais importante do que simplesmente passar, relatar o conhecimento.

O professor bacharel iniciante, no entanto, só atenta para esta significativa diferença no decorrer de suas aulas, com o amadurecimento, após vivenciar inúmeras situações. Masetto (2012, p. 81) acrescenta que esse paradigma “[...] é substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem”. Simples troca de palavras? Não. Abaixo o relato de um dos participantes a esse respeito:

P: Ao transmitir o conteúdo nas aulas, o que você espera do aluno ao término de sua aula?

E: A minha formação como engenheiro é muito positivista que o professor explique e você tenha que resolver, quase que mecânica. A arquitetura me fez crescer muito profissionalmente porque os alunos têm o perfil muito diferente do aluno de engenharia, são mais questionadores, muito mais hiperativos e me mostraram que podia, de alguma forma, cativar mais esses alunos, de trazer ele para a aula. E se eu ficasse apenas tentando transmitir conhecimento não seria algo que seria legal

para eles, então uma coisa que procuro muito preparando as aulas é uma aula que instigue eles a pensarem. (Pb1 - entrevista)

A prática docente configura-se prática pedagógica quando dialoga com as questões educacionais, ou seja, quando sua prática está “[...] pedagogicamente fundamentada”, no sentido do professor construí-la conhecendo o que, porque e como faz (FRANCO, 2012, p. 122). Assim, o professor bacharel terá que construí-la, o que suscita a pergunta: o que esperar desse professor que não possui a formação pedagógica para esse momento? Espera-se uma prática perspicaz, atuante e consciente ou, como esclarece Franco (2012), que seja uma prática intencional, que signifique o exercício da docência com conhecimento sobre sua própria ação.

Situações decorrentes desta dicotomia prática-teoria foram mencionadas, em entrevista, por um dos participantes:

P: Na questão da prática, como é que você, hoje, associa essa questão da teoria com a prática?

E: Você saber o conteúdo é fundamental. Para ser um professor de nível superior o mínimo que você tem que fazer é dominar o assunto da disciplina. Partindo do princípio que você domina, você tem que saber transmitir. Eu percebo que não existe essa preocupação, de um modo geral os professores não se preocupam muito com isso, porque eles pensam que, por saberem tudo, os alunos que devem absorver o conhecimento dele. E eu entrei exatamente com esse pensamento de que era a dona da verdade, errado na minha opinião. Comecei a perceber, com o tempo, que se eu não conseguir me fazer por entender, os alunos me entenderem, não adiantaria nada, pois ficaria com a verdade totalmente para mim. Acho que é importante o professor que trabalha ou trabalhou na área porque ele vai mostrar a importância da teoria na prática, mas você tem que saber explicar senão o aluno não vai absorver o conhecimento. E eu sempre tive essa preocupação em como saber. (Pb2 - entrevista)

P: Você falou que esse professor te ajudou na questão do planejamento. Quando você aceitou assumir o curso, a universidade não falou sobre planejamento, o curso já não tinha um planejamento pronto?

E: O que o professor fez foi apenas me passar o material, ele não instruiu em nada, e foi uma ajuda, pois estava muito em cima de começar a dar aula e não teria tempo de preparar um material. Com o tempo vi que o material precisava ser adequado, muita coisa eu aproveitei e utilizo até hoje, mas não 100%. Eu trouxe muitas coisas de fora também, ou peguei do mesmo material e abordei de outra forma, adequiei a minha forma de trabalhar e a forma que o curso pede. Mas, quando eu entrei na universidade, tinha um coordenador na época que me ajudou bastante, me deu alguns toques e me explicou como era o perfil da universidade. O que eu tive acesso era à ementa da disciplina tanto na engenharia quanto na arquitetura. Essa ementa já existia e tive que adequar minha aula a ela. Quando recebi essa ementa eu não sabia o que ela era, não sabia o que era plano de ensino nem de aula. (Pb2 - entrevista)

Dessa forma, os professores bacharéis e iniciantes percebem que a ênfase na aprendizagem dar-se-á, de fato, pela percepção de ações necessárias, e que estas envolvem habilidades próprias, forma de produzir conhecimento, mudança de atitudes e estratégias para conquistar o reconhecimento entre os pares e alunos. Segundo Masetto (2012, p. 83), “a

aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato com os outros e com o mundo. E assim o professor universitário não será mais um transmissor de informações e sim um mediador pedagógico ou orientador do processo de aprendizagem de seu aluno”.

P: Você acha que esse perfil que colocou agora, em considerar uma boa aula, aquela que instigue o aluno a pensar, a refletir, é a melhor maneira de fazer o aluno aprender?

E: Mesmo dando outras aulas hoje em dia, sempre utilizo o exemplo da topografia porque é uma disciplina que dou desde o começo e as aulas estão mais amadurecidas para mim. E, na topografia, eu percebo muito as diferenças nas primeiras aulas que dei que eu tentava transmitir algo, e hoje eu preparo algumas coisas, que mesmo a topografia sendo uma disciplina totalmente técnica que é meio uma ferramenta para o aluno de arquitetura utilizar, para ele refletir e tentar entender a importância daquela disciplina e conteúdo dentro da profissão dele, um aprendizado mesmo, não apenas como fazer uma medição, e sim o que aquilo vai influenciar nele no futuro. Tento passar para os alunos que eles pensem bastante. Quando chegar no final de uma aula, eu sei que muitas vezes o aluno não aprendeu a absorver e vai sair 100% do jeito que você quer, é uma utopia. Mas o que eu mais quero é que eles saiam da aula instigados a procurar mais, a pensar sobre aquilo. Adoro quando no final da aula o aluno vem conversar comigo sobre o que viu em outras aulas e utilizam nas minhas. Despertar essa curiosidade no aluno, esse interesse de correr atrás do conhecimento é importante, porque sabemos que a formação na aula nem tudo é absorvido e o professor não consegue abranger todo o assunto também. Minha utopia de aula é fazer isso com os alunos. (Pb1 - entrevista)

O professor, na condição de mediador do conhecimento, necessitará desempenhar seu papel docente fundamentado em estratégias pedagógicas, inserindo práticas de ensino e promovendo formas de aprendizagem de modo que os alunos se tornem receptivos às ações de mediação.

Conforme esclarece Franco (2011, p. 163),

A atividade prática docente não se circunscreve no visual da prática pedagógica em sala de aula. A prática não se realiza, apenas, nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo...

Diante do exposto, as questões deste estudo remetem à proposta de pensar caminhos para a implementação de programas de formação continuada, com o intuito de que o professor bacharel iniciante possa melhor se capacitar para desempenhar este papel e potencializar sua ação docente.

6.4 Formação continuada

[...] [A formação] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado (sic), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competências exigidos pela sua própria função social.

(LEITÃO DE MELLO)

De acordo com Veiga (2012, p. 14), “na etimologia, formação vem do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma e, como intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa”.

No início do século XXI, a prática da formação continuada tornou-se pré-requisito para a vida profissional e sua permanência no âmbito profissional. No entanto, ressalta-se que, na atualidade, a formação se faz necessária e constitui elemento imprescindível para o professor nas universidades. A formação continuada, atribuída e fomentada é fundamental para o processo de preparação do docente bacharel.

E, para tal,

[A] formação pedagógica do professor enquanto profissional no ensino superior, um aspecto importante é localizá-lo no campo da formação especializada, que se revela uma dimensão da formação profissional – ou seja, no campo do esforço para preparar e capacitar pessoas para exercerem uma atividade de trabalho, que requer conhecimentos e habilidades específicas (ALMEIDA, 2012, p. 74).

Esses conhecimentos e habilidades serão necessários ao docente bacharel neste início de docência, pois, embora ainda não possua formação pedagógica, terá que se adequar ao sistema por meio de um constante processo formativo. Assim, poderá se desenvolver profissionalmente tal como um professor que já possui saberes solidificados na profissão e constituirá sua própria prática docente. O curso de mestrado tem demonstrado que auxilia essa formação, tal como se expressa o professor b7:

Agora, depois de frequentar as aulas do mestrado em educação e optar pela linha de pesquisa na formação docente, sinto que minhas aulas melhoraram muito, do ponto de vista pedagógico. Mas sei que ainda tenho muito a aprender. No meu primeiro ano como docente, não tinha nenhuma noção dessa carência pedagógica, não tinha nenhuma didática e sofri muito para entender todo o processo. (Pb7)

Observa-se que a formação assume um propósito de desenvolvimento no percurso da vida das pessoas, uma vez que estão constantemente em processo de reconstrução formativa. Em suas trajetórias profissionais, buscá-la será objetivo e referência nos diversos contextos, pois esse processo é complexo e pressupõe necessidades para serem construídas.

Nessa perspectiva, a formação é sempre algo inacabado, em permanente construção, vinculada à história de vida dos sujeitos e em um processo de contínua preparação profissional. “O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo” (VEIGA, 2012, p. 15).

O docente, particularmente, vivencia constantes fases de formação. Trata-se de uma “[...] ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência” (VEIGA, 2012, p. 20). Na condição de bacharel e iniciante na educação superior, não possui formação relacionada à docência ou ela ainda é insuficiente para este primeiro momento no ensino superior. Cabe-lhe, portanto, construir um conhecimento não apenas específico no que diz respeito à disciplina que irá ministrar, mas, sobretudo, um saber pedagógico, tal como uma atividade edificada cotidianamente. Tal conhecimento será revelado e moldado ao longo de sua prática pedagógica, e é também um processo em permanente construção.

P: A questão da formação fez você mudar a forma de ministrar sua aula. Hoje você entende que a aula que você dava no início, sem se preocupar com aluno e o conhecimento absorvido, tem que ser uma aula totalmente diferente?

E: Totalmente diferente. No início eu achava que tinha que me aproximar e não estava sabendo me aproximar, e acabei me afastando. Isso foi a grande mudança na minha vida, porque quando cheguei no mestrado, o mestrado me mostrou que eu não deveria me afastar, tenho que me aproximar, tenho que querer que eles entendam e isso que fez a diferença no mestrado, porque tomei uma postura de me proteger já que eles não queriam prestar atenção e em nenhum momento eu colocava que minha aula que não estava legal. E hoje no mestrado aprendi que não é assim, nós temos que nos fazer por entender. (Pb2 - entrevistada)

Acresce-se que

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e com o contexto de produção de conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Ele requer também que se invista em sua formação contínua nas instituições, nas quais instaure práticas democráticas e participativas de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 186).

“O mesmo deve ter conhecimento e muito bom o conhecimento da área que ensina mais acredito que uma formação, principalmente no sentido de orientar o professor ingressante no ensino superior é muito importante” (Pb12).

O professor bacharel iniciante no ensino superior deverá procurar no exercício da docência por habilidades que possam instrumentalizar a construção de sua formação no ensino superior, ou seja, “o saber fazer do professor vai sendo alcançado após a sondagem

inteligente e com a comunicação compartilhada da experiência” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 187).

“O mesmo deve ter conhecimento, e muito bom conhecimento, da área que ensina, mas acredito que uma formação, principalmente no sentido de orientar o professor ingressante no ensino superior, é muito importante” (Pb12).

Diante desse significativo cenário de formação, o docente tende a centralizar seu conhecimento e assim o direciona para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pois, segundo a própria LDBEN nº 9.394/96, deverá estar em permanente formação para o seu aprimoramento profissional. Assim, é visto como um mecanismo de formação continuada, o que evidencia a relevância da pesquisa e da produção de conhecimento para os professores universitários e contribui para uma formação profissional que o capacite às novas demandas sociais. No momento atual, sua atuação e permanência no mercado de trabalho requerem sólida e conceituada formação profissional, o que se reflete no seu bom desempenho pedagógico, bem como na produção e aplicação de saberes.

“Acredito que o mínimo a ser exigido é a formação do docente em uma pós-graduação lato sensu, e que a mesma tenha aderência à matéria a ser por ele ministrada” (Pb11).

Diante do exposto, Tardiff (2014, p. 255) menciona a existência de uma epistemologia da prática profissional, cujo significado é o “[...] estudo dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Se o professor em sua graduação não tiver formação pedagógica (licenciatura), deve procurar fazer algum tipo de formação. Existem diversos cursos, curtos ou longos, que ajudam a desenvolver as habilidades profissionais e ainda, possibilitam um olhar diferenciado para a prática docente. (Pb9)

Por epistemologia da prática compreende-se a forma do docente saber-fazer e saber-ser, doutrinado para uma conduta própria em seu espaço de trabalho, o que envolve suas competências, habilidades, conhecimentos e, sobretudo, suas atitudes em sala de aula.

Ainda de acordo com Tardiff (2014, p. 256),

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenha tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Uma vez que os professores “bacharéis” têm responsabilidades pelo ensino do conteúdo pertinente às disciplinas que ministram, devem, neste importante início da docência, complementar seus saberes de várias formas; a formação continuada constitui uma delas

Com base nessa construção e consolidação profissional, a formação caminha para a valorização de um patrimônio próprio do educador – sua identidade enquanto profissional inserido no mercado e recém-ingressante no ensino superior. Esta identidade se fundamenta no compromisso de continuar a aprimorar “[...] saberes socialmente situados e localmente construídos” (TARDIFF, 2014, p. 251). São valores e propostas potencialmente acionados para que o “[...] professor comece a analisar criticamente a sua nova realidade, bem como repensar suas funções e sua prática para, então, ter um papel à altura de enfrentar os novos desafios” (REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, 2011, sem paginação).

O caminho de formação para o docente bacharel no ensino superior o conduz a uma manutenção, um aprimoramento, à continuidade de um longo e permanente processo que deverá ser por ele construído e alicerçado em valores éticos, sociais e políticos. Há, para tanto, necessidade de se envolver, se arriscar neste início de trajeto, pois, caso contrário, não haverá formação e conseqüentemente não alcançará a profissionalização, o aprender com o(s) outro(s).

Nesse contexto, torna-se importante recomendar a formação continuada para profissionais que estão ou querem ingressar no mercado de trabalho, uma vez que ser professor requer transformação, aprendizado e definição de objetivos a serem alcançados, pois ninguém nasce professor, faz-se professor.

Neste trabalho, com base na aplicação dos questionários e na realização de entrevistas com professores bacheleiros e iniciantes no ensino superior, foi possível observar que a formação continuada emerge como uma exigência à qual precisam atender e é indispensável em diversas etapas deste primeiro momento. Os participantes a consideram um relevante instrumento de transformação para o aprendizado de suas práticas neste início de docência.

“Hoje, eu acredito que o professor universitário precisa de uma formação pedagógica, mas só vi essa necessidade depois do mestrado em educação. Antes, eu entendia que bastava dominar o conteúdo da disciplina e trabalhar na área para dar uma boa aula” (Pb7).

Vivemos em uma sociedade que, como qualquer outra, nos impõe regras, no caso do professorado o percurso para uma formação continuada. Assim, é oportuno sugerir ao docente bacharel que a integre à sua prática docente com vistas, também, a uma visão crítica e reflexiva. A formação deve propiciar uma possibilidade íntima de aprendizado com e para os professores, construindo um caminho emancipatório com a realidade de cada um vivenciada na academia e que seja relacionado a um fazer pedagógico com mais qualidade.

6.4.1 Construção do conhecimento

Aqui chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

(PAULO FREIRE)

Os cursos de pós-graduação têm sido cada vez mais procurados e considerados mediadores para qualquer pessoa que almeja a inserção no mercado de trabalho. “A questão do saber necessário à função de ensinar relaciona-se diretamente com o próprio significado socialmente atribuído ao ato de ensinar” (RODÃO, 2005, p. 115).

Após realizar este estudo, concluo que a permanente construção do conhecimento se faz necessária e premente, sobretudo para aqueles que pretendem permanecer na academia. Nesse sentido, 90% dos participantes afirmaram desejar permanecer na docência. Destaco a importância de que o processo de formação seja contínuo, de modo que este profissional consiga ter mais apoio científico, educacional e, sobretudo, o conhecimento e o saber inerentes ao exercício dessa profissão.

Alguns depoimentos destacaram esses aspectos, principalmente a necessidade de um olhar direcionado para construção profissional e desenvolvimento alicerçado no saber formativo.

P: Os professores com mais experiência te deram algum tipo de auxílio ou para quem você pediu ajuda?

E: Muitas vezes corri atrás de outros professores, mas não tinha muito contato com outros professores por causa da minha grade de aula. Tive dificuldade no início também, em ter contato com outros professores, pelo fato de eu ser professor de engenharia e dar aula para arquitetura também. O que procurei foi o seguinte. Logo quanto entrei para dar aula na universidade, comecei também as aulas no curso de mestrado, fiz os dois primeiros quadrimestres e larguei no terceiro quadrimestre. No primeiro quadrimestre, eu fiz uma disciplina que era oferecida pela escola politécnica da USP, para qualquer mestrado ou doutorado da Poli, Tecnologia do Ensino de Engenharia. Eram dois professores engenheiros e que fazem muita pesquisa na área de Educação e Engenharia. Então, eles deram uma disciplina no quadrimestre que explicavam o processo pedagógico dentro do curso, com fazer alguns tipos de avaliação, como elaborar questionários para trabalhar com os alunos e ter um feedback dos alunos e tipos de aulas diferentes. Esse curso foi muito importante porque nele eu conheci a área de Educação em Engenharia, foi ali que me descobri como professor, porque professor não é só entrar na sala de aula e lecionar, tem todo um processo por trás disso. A avaliação dessa disciplina era para produzir um artigo, o meu tema foi retirado dos questionários de avaliação que meu orientador passava, na área de topografia. Quando entreguei o artigo, gostaram e pediram para publicar. Teve o Cobenge - Congresso Brasileiro de Educação e Engenharia, isso no ano de 2012, ainda e me orientaram a inscrever meu artigo nesse congresso. Participei do congresso e achei sensacional, e foi uma descoberta para mim essa área de Educação em Engenharia, saber lá que tinham várias pessoas preocupadas no ensino de Engenharia, na formação de novos

Engenheiros, e foi ali que começou a surgir meu interesse pela área de Educação na Engenharia. (Pb1 - entrevista)

P: Hoje, já atuando na docência, você acha importante a continuidade na formação?

E: Acho importantíssimo. Como não sou da área de educação, eu não tinha a menor ideia de como seria e foi assustador dar aula, pois eu pensava que só pelo fato de entender da matéria já era o suficiente. Assim percebi minhas falhas, o quanto eu podia melhorar, mas tudo isso aprendi no mestrado. Um ponto interessante é que se eu fizesse mestrado em comunicação, que é minha área, acho que não teria mudado em relação às aulas. Foi no mestrado em educação que desenvolvi o olhar pedagógico. (Pb2 - entrevista)

P: Na questão da formação do mestrado, essa continuidade que você buscou por estar atuando na docência, o que você acha hoje, a sua aula mudou daquela primeira aula no início, nos primeiros meses, primeiro ano? Como você se preparou naquele momento da sua primeira aula, e hoje, já tendo esse olhar do mestrado e preparação pedagógica, como que isso influenciou nas suas aulas?

E: Minhas primeiras aulas eram totalmente voltadas para o mercado, minha preocupação era que eles entendessem e soubessem de mídias, o que um profissional de mídia precisava saber, essa sempre foi minha preocupação. Eu sempre tive preocupação também em preparar as aulas, mesmo dando aula duas vezes na semana, ficava todos os outros dias trabalhando na preparação das aulas. Eu tinha uma preocupação, de como o aluno iria entender, eu sempre tive a certeza de que o aluno fecha o entendimento fazendo um trabalho. Então, eu sempre passava um conteúdo rápido e pedia para fazerem um trabalho dentro da hora da aula. Fui trabalhar em outras instituições e comecei a pensar que não precisava de tanto trabalho, então comecei a reduzir o número de trabalho. Percebi que minhas aulas ficaram muito mais positivas e comecei a entrar em uma tendência de sentir pena dos alunos que não prestavam atenção, mas ficava feliz com os que prestavam e saía bem da aula. Hoje estou em uma nova fase, graças a minha dissertação sobre o professor de Publicidade e Propaganda, pois estou lendo e conhecendo novas diretrizes, e estou entrando nos desafios desse professor e com a leitura utilizo muitas técnicas para o meu dia a dia. Percebi que, no começo, eu tinha uma tendência a fazer um trabalho muito mais inovador e eu regredi achando que tinha que dar prova. Hoje, eu voltei ao início e recomecei com os trabalhos em aula, pois é assim que eles aprendem e conseguem reter o conteúdo. Primeiro porque a aula fica extremamente dinâmica, não fica uma aula chata, e já passei também pela fase de não importar em dar aulas chatas e o aluno não prestar atenção, pensava que o problema era dele por pagar mensalidade cara e não querer prestar atenção na aula, e agora não, agora estou voltando. Se eles não prestam atenção, não é culpa deles, é minha aula que está errada, eu que não estou fazendo direito para eles prestarem atenção. É desgastante uma aula de uma hora e meia, apenas falada, porque o jovem mudou, o mundo mudou e a gente tem que mudar também. Para exemplificar, em uma aula recente de mídias e marketing, apenas um ou dois alunos prestaram atenção na aula e aquilo me deixou pensativa e no que eu poderia mudar. Fiquei o final de semana elaborando uma aula diferente e mandei uma mensagem no grupo do Facebook dos alunos dizendo que a próxima aula seria sobre ativação de marketing em grandes eventos aproveitando o gancho do Lollapalooza, então pedi a eles que levassem para a aula exemplos de marcas que desenvolveram ativação de marketing em grandes eventos e que a aula seria feita por nós, o retorno, ainda no Facebook, pelos alunos foi extremamente positivo e com isso cheguei bem animada para a aula. Cheguei no dia da aula e perguntei quem havia levado os exemplos. Apenas 5 alunos, dos 32, levaram exemplos, isso me deixou arrasada, mesmo com toda aula que eu já tinha preparada. Resolvi conversar com eles que na última aula tinha saído chateada por eles não prestarem atenção, e propus uma aula diferente justamente para tentar reverter este quadro, e o que adianta todos curtirem no Facebook e dizerem que a aula será muito legal e chegam aqui não temos conteúdo que pedi a vocês, essa aula só seria legal se fizermos juntos, estou propondo uma coisa diferente, mas preciso de vocês. Tentei

passar para eles que o quanto era importante participarem da aula, pois conteúdo podiam achar qualquer um no Google parecido com o meu e estudar por lá. Expliquei que não ensino para irem bem na prova, mas sim para aqui 10 anos, por exemplo, alguém chegue na empresa que está trabalhando e fale “vamos fazer uma análise SWOT”¹⁰ (Eu quero que os alunos entendam e retenham esse conhecimento. O aluno é muito passível, ele adora que você vá lá na frente e passe o slide, e ficam acomodados nisso. Eu agora proponho atividades, mando pesquisar, peço para lerem textos e trazerem pelo menos duas dúvidas. Eu fiquei por muito tempo entrando na “onda” deles de ir só no slide, mas hoje mudei totalmente de postura. (Pb2 - entrevista)

Outros professores relataram, no questionário, suas posturas quanto à construção de conhecimentos:

Acredito que deveriam existir cursos de qualificação docente para o ensino superior como pré-requisito para lecionar neste nível. (Pb10)

Acredito que o mínimo a ser exigido é a formação do docente em uma pós-graduação lato sensu, e que a mesma tenha aderência à matéria a ser por ele ministrada. (Pb11)

O mesmo deve ter conhecimento e muito bom o conhecimento da área que ensina, mais acredito que uma formação, principalmente no sentido de orientar o professor ingressante no ensino superior, é muito importante. (Pb12)

Sim, porém consciente que a formação para atuar no ensino superior deve ser constante. (Pb6)

Uma aula onde o aluno consegue desenvolver e construir seu conhecimento agregando o novo, que está sendo apresentado em aula com o que ele traz de bagagem de conhecimento, sentindo prazer e estimulado para isso. (Pb12)

Os professores bacharéis reconheceram a importância de buscar permanentemente o conhecimento com vistas a percorrer, pela via pedagógica, novos caminhos que sinalizem em direção a uma “[...] práxis formativa institucional e à criação de uma cultura pedagógica no interior das instituições de educação superior” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 15).

“A docência no ensino superior requer atualização, e que seja socialmente construída” (ZABALZA, 2004). Assim, o profissional passa a investir na promoção de um ensino de qualidade, com vistas também ao seu próprio desenvolvimento. A educação superior exige constante aprimoramento e reflexão que possibilitem construir e alicerçar saberes experienciais em sua prática, de modo a contribuir para sua própria formação e de seus educandos.

De certa forma, os professores bacharéis demonstraram, durante a realização deste estudo, seriedade para com a profissão docente e zelo para com os saberes intrínsecos ao contexto de ensino superior. Alguns relatos expressam essa postura de forma plena e gratificante e, nesse sentido, a atualização emerge como faceta primordial.

¹⁰ O termo **SWOT** é uma sigla oriunda do idioma inglês, e é um acrônimo de Forças (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*).

7 CONSIDERAÇÕES

Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...].

(PAULO FREIRE)

O mestrado representou, para mim, uma oportunidade ímpar de desenvolvimento profissional. Possibilitou não apenas processos formativos e acadêmicos, mas, sobretudo, que adquirisse maturidade e experiência de vida, levando-me a pensar e agir de outra forma.

Com base na questão norteadora da investigação – **Quais dificuldades, tensões, são vivenciadas pelo professor bacharel iniciante no ensino superior?** – retomo e pontuo as considerações, agora com base nos dados coletados.

Foi possível apreender que o início da carreira docente no ensino superior, para à maioria de professores bacharéis pesquisados, ocorreu de forma inesperada, tal como descreveu a autora Selma Pimenta (2002, p. 104): “Dormi profissional e acordei professor (a)”. Assim, ainda despreparados para desempenhar esse papel, esses professores aceitaram o desafio. Inicialmente, encontravam-se desprovidos de formação pedagógica ou prática de ensino e desconheciam a dinâmica das instituições nas quais passaram a atuar. Dispunham apenas de conhecimento teórico em sua disciplina específica.

O momento de ingresso na docência universitária apresenta-se ao professor bacharel como uma dificuldade decorrente da ausência de formação específica para a docência, o que lhe parece causar grande tensão. Apesar de dominarem o conteúdo de suas disciplinas, as falas dos sujeitos evidenciam que suas atuações iniciais eram prejudicadas pela falta de atributos para conduzir a prática de ensino no início da docência. Os bacharéis mencionaram que, no momento de ingresso na nova carreira, consideravam que apenas o conteúdo fosse suficiente para ministrar a aula, o que demonstra que até então desconheciam outras competências e habilidades necessárias ao exercício desta atividade.

Assim, destaco a formação pedagógica como importante requisito para o exercício da docência. Sugiro ainda que as IES ofertem cursos formativos aos professores bacharéis recentemente admitidos, de forma a melhor capacitá-los para esta atividade. Seria também oportuno que, em processos seletivos, fossem observados os conhecimentos específicos do futuro professor em relação à sua área de formação, o que inclui sua experiência profissional no mercado e a realização de cursos de *lato sensu* e *stricto sensu*.

Acredito que o ingresso de professores bacharéis em instituições privadas de ensino superior não deva ser viabilizado apenas mediante convite ou indicação, assim como ocorreu com os sujeitos da investigação. Uma possibilidade seria que essas instituições não apenas exigissem conhecimentos específicos advindos da graduação, mas, tal como mencionado pelos participantes deste estudo, ofertassem aos docentes recém-ingressos cursos visando à sua capacitação pedagógica.

Nesse curso preparatório, poderiam ser orientados a respeito da dinâmica funcional da instituição, sua articulação às instâncias e legislações das quais emanam diretrizes educacionais, favorecendo assim sua inserção neste espaço pedagógico.

O professor iniciante, ao ingressar na carreira universitária, precisa conhecer e ser orientado sobre vários aspectos de seu novo ambiente de trabalho: conhecimentos administrativos, projeto político pedagógico, projetos institucionais, disponibilidade e uso de recursos pedagógicos para aulas expositivas e práticas; enfim, organização e funcionamento deste espaço. Dessa maneira, uma visão geral acerca do sistema educacional pode favorecer a integração dos novatos e fazer com que adquiram maior segurança.

Outro passo importante, diz respeito à própria formação do futuro professor, do qual poderia ser exigido como parte do processo seletivo, que apresentasse os requisitos e competências previstos pelo MEC e LDBEN¹¹, bem como a titulação de mestre e/ou doutor em área que lhe fosse comum ou de sua própria formação inicial. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa evidenciam o mestrado como uma formação contínua e geradora de transformações na conduta docente do professor bacharel iniciante no ensino superior.

Nessa perspectiva, emerge a dúvida: se o processo de formação continuada é imprescindível para aqueles que almejam a carreira de docente universitário, conforme mencionado pelos sujeitos, por que então este não é requisito para ingressar na docência acadêmica? Assim, o futuro docente poderia desempenhar esse papel inicialmente melhor preparado e com mais segurança de suas habilidades não apenas teóricas, o que também tornaria o seu ingresso menos tenso.

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024) já trazia uma referência clara aos cursos de pós-graduação, embora formulados de forma genérica, ficando a critério de cada instituição as definições concernentes. Tais definições chegariam com o Parecer nº 977/65, do então Conselho Federal de Educação (CFE). Este parecer, chamado de Parecer Sucupira, estabeleceu e definiu dois níveis de cursos de pós-graduação, a saber: os *stricto sensu* e os *lato sensu*. No primeiro grupo, posicionavam-se o mestrado e o doutorado e, no segundo, os cursos de especialização e aperfeiçoamento. Os primeiros (pós-graduação *stricto sensu*) confeririam grau acadêmico e os segundos (pós-graduação *lato sensu*), certificado. Essa conceituação permanece até hoje porque foi incorporada às normas de organização e credenciamento estabelecidas pelo Parecer nº 77/96 do CFE (CARNEIRO, 2012).

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, observei nesta pesquisa que o professor bacharel aprende com a continuidade de sua prática em sala de aula, construindo processos formativos, estratégias de ensino e condições para conduzir a aula. Durante essa trajetória, ele descobre também que a aula não precisa ser apenas teórica, e que a utilização de diversos recursos pode torná-la mais interessante e assim contribuir para o aprendizado do aluno.

O professor iniciante, devido à falta de saberes pedagógicos, apega-se excessivamente aos conteúdos e passa para os alunos certa insegurança. Quando o professor bacharel compreende que sua aula pode melhorar, se ele estabelecer novas e variadas estratégias didáticas, ele é mobilizado a investir no melhor planejamento de suas aulas e, nesse sentido, os processos de socialização profissional mostraram-se necessários e vitais não só para o momento de iniciação, mas para os anos posteriores. Os professores investigados realçam muito, nessa direção da socialização profissional, a influência do acolhimento institucional e dos diálogos com seus pares, também se mostraram primordiais.

Sob uma perspectiva mais geral, cabe mencionar que, diante da atual crise de mercado vivenciada no Brasil, fica evidente que o trabalhador pouco capacitado para as novas exigências deve, em todas as profissões, buscar seu aprimoramento por meio de algum tipo de capacitação. Quando isso não ocorre, ele se distancia das tendências globais, o que o torna um profissional despreparado.

Acrescem-se, a esse cenário de falta de oportunidades no mercado de trabalho, barreiras enfrentadas pelos profissionais, como a idade e a falta de formação adequada, fazendo com que percebam ser necessário encontrar alternativas para sobreviver na profissão ou optar por outro trabalho. No caso dos professores bacharéis, essa alternativa pode ser o exercício da docência no ensino secundário ou universitário.

Na realidade, esse profissional foi, de certa forma, conduzido a tomar determinadas decisões que acenavam para possibilidades de sua inserção em um novo processo profissionalizante. Assim, a oportunidade, o convite ou a indicação para iniciar carreira docente em instituições privadas de ensino superior mostraram-se interessantes pela possibilidade de nova conquista profissional.

Observa-se, muitas vezes, que o fato do mercado de trabalho não conseguir absorver a grande quantidade de profissionais graduados da maneira esperada torna a carreira de “professor” uma alternativa atraente para esse profissional, que, apesar de graduado, não consegue se inserir no mercado por carência ou falta de oportunidade.

Assim, quando é aprovado em concurso ou recebe convite/indicação para atuar em instituições de ensino superior considera estar diante de uma alternativa salutar para realização profissional, apesar dos ganhos reduzidos no início de carreira. Embora inicialmente hesite pela falta de formação pedagógica, decide se arriscar na intenção de encontrar espaço no mercado de trabalho.

Em síntese, para o professor iniciante, parece haver um momento de pausa, quando procura refletir e tomar decisões no sentido explorar novas opções, novas possibilidades de exercer a docência, a fim de obter gratificação em seu trabalho. Este constitui um momento vital para que ele permaneça habitando o mundo da docência.

Diante do exposto, conclui-se, nesta investigação, que a falta de formação continuada é a principal dificuldade neste início de docência, vivenciada como grande ansiedade pelos iniciantes bacharéis, que ingressam nessa carreira, desprovidos de formação pedagógica.

Após finalizar esta investigação, sinto-me motivada a prosseguir no estudo desse tema, agora com foco nos professores de meio e topo de carreira, na perspectiva de apreender de que forma o trabalho docente foi sendo alicerçado com o fluir do tempo, assim investigando outra faceta dessa importante temática que envolve a docência universitária e seus atores.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 9-39.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Patrícia C. A; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2**: evidências fornecidas pela teoria da otimidade. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Escola de Educação. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AQUINO, Carla de. Interação entre conhecimento explícito e implícito na aprendizagem de L2: quais as contribuições trazidas pela neurolinguística para essa discussão? **Letrônica**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 125-141, jul./dez. 2012.

ARAÚJO, J. C. S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.

BARÃO, F. Direito dos professores: visão histórica e ótica gerencial. In: COLOMBO, S. (Org.). **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000. (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior).

BATISTA, Sylvia Helena; ROSSIT, Rosana Aparecida. **Docência em saúde: temas e experiências – metodologias no ensino superior: algumas reflexões**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2014.

BENEDITO, Vicent *et al.* **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____; _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47- 51.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 1997.

_____. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 1999.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 1968.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. **Leis históricas**. Brasília: Imprensa Oficial, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../Rev.../IndiceLeisHistoricas.htm>. Acesso em: 18 jan. 2015.

_____. Supremo Tribunal Federal. **A Constituição e o Supremo**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2014. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigobd.asp?item=%201968>>. Acesso em: 10 maio 2015.

CALDERÓN, A. I. Terceirização do trabalho docente no ensino superior privado: entre o compromisso ético com a docência e a realidade trabalhista. In: MARTINS, A. (Org.). **Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos: Universitária Leopodianum, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, abr. 2009.

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

_____. A socialização do professor iniciante: um difícil começo. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA. El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. Eje temático: Prácticas de acompañamiento a los docentes principiantes, 2., 2010, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2010.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior: professores formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, A. M. **Clima de escola e estabilidade de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio/ago. 2010.

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.

CONTRERAS, J. A. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, M. F. **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Editorial Universitario. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. Coleção didática e prática de ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: ENDIP, 15., 2010, Vale do Rio dos Sinos. **Anais...** Vale do Rio dos Sinos: UNISINOS, 2010.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 33, n. 33-34, p. 505-529, 1992. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622>. Acesso em: 10 set. 2014.

ENRICONNE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; GODOY, Hermina Prado. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2003.

FELDENI, Eliane de Lourdes; KRONHARDT, Claudine Adriana Casarin. A universidade e a formação de professores. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, [S.l.], n. 12, p. 37-45, maio 2011.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FIORENTINI, Dario *et al.* Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta *et al.* (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. In: **Relações de Ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural. Cadernos Cedex**, Campinas, ano XX, n. 50, abr. 2000.

FORMOSINHO, João. **Educating for passivity: a study of portuguese education (1926/1968)**. Londres: University of London, 1987.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

_____. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 10, set. 2009.

_____. **Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; GUARNIERI, Maria Regina. Disciplina de didática: um estudo exploratório a partir dos planos de ensino. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, v. 3, n. 5, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Políticas de inserción en la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe. [S.l.], 2011. Disponível em: <<http://www.preal.org/PublicacionN.asp>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

GASPARETTO JUNIOR, Antonio. Constituição de 1891. **Infoescola**, [S.l.], 2014. Disponível em: <www.infoescola.com/direito/constituicao-de-1891/>. Acesso em: 18 maio 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 75).

GUIMARÃES, Valter Soares. Estudos com foco no(a) professor(a), abordagens e referenciais: socialização profissional, tecnologias e pluralidade cultural. In: ENDIPE, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JAHODA, M. Socialização. In: OUTHWAITE, W.; BOTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Tradução de Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KNABB, Roberto Eduardo; INDIO, Gleide Carolina. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Roberto Knabb**, [S.l.], 2014. Disponível em: <<http://www.robertoknabb.com.br/index.php/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 10 maio 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. [S.l.], 2000. Disponível em: <www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino/pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

LÜDKE, Menga. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. **Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI**. Madri: Mino e Davila Editores, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____; GAETA, Cecília. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac, 2013.

MENDONÇA, Ana Walesca P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍZIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 1998**. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. _____. **Censo da educação superior 2012**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. _____. **Censo da educação superior 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MINOGUE, K. **O conceito de universidade**. Brasília: UNB, 1977.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

OLIVEIRA, Maria Manuela Ribeiro. **Ser professor no ensino superior: experiências e perspectivas dos docentes em início de carreira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Minho, 2009.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docente para a educação profissional e ensino superior. **Holo**, Natal, ano 28, v. 2, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento profissional de professores: cultura profissional e desafios da profissionalização. **Formação de Professores**, [S.l.], n. 8, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____; THURLER, Monica. **Competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em didática (1996-1999). In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011

_____; _____. **Pedagogia universitária**: prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; _____. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; _____. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO. [S.l.]: OEI, n. 55, v. 3, 2011.

RODÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SACRISTÁN, Gimeno J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, p. 28-43, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. São Paulo: EDUSC, 2003.

SOARES, Magda. **Metamemória-memória**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/cb>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber Acadêmico**, São Paulo, n. 8, p. 35-45, dez. 2009.

SOUZA, Óscar C. de. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?%20script=sci_arttext&%20pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2014.

TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lúcia; TEODORO, António. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. *et al.* **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012.

_____; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papyrus, 2010.

_____. LEITINHO, Meirecele Calíope (Org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papyrus, 2010.

_____; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010.

WIKIPÉDIA. **Modus operandi**. [S.l.], 2015. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Modus_operandi>. Acesso em: 10 set. 2014.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

APÊNDICE A – Questionário



UNISANTOS
Universidade Católica de Santos

QUESTIONÁRIO**I. FORMAÇÃO****1. Dados pessoais:**

1.a. Idade: _____

1.b. Formação superior: _____

1.c. Qual ano? _____

1.d. Graduação

 Licenciatura Bacharelado

1.e. Você fez curso de Pós-graduação?

 Não Sim *Lato Sensu* *Stricto Sensu*1.f. Pós-graduação em *Lato Sensu*. Qual (is)?

Especialização _____

1.g. Pós-graduação em *Stricto Sensu*. Qual (is)?

Mestrado _____

Doutorado _____

1.h. Leciona há quantos anos? _____

1.i. Em que curso(s) leciona? _____

1.j. Em qual (is) disciplina(s) atua? _____

1.k. Qual instituição em que trabalha?

() Particular _____

() Pública _____

() Ambas _____

II. PERCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA

2.a. Como você se tornou professor universitário?

2.b. Como você considera que deve ser a formação pedagógica do professor no ensino superior?

2.c. Você se considera preparado pedagogicamente para o ensino superior?

III. PRÁTICA

3.a. Quais as suas dificuldades pedagógicas na sua prática docente na universidade?

3.b. Como você planeja às suas aulas e quais dificuldades você encontra?

3.c. Como você se prepara e quais recursos utiliza para uma boa aula?

3.d. Na sua perspectiva, o que seria uma boa aula?

IV. INÍCIO DA DOCÊNCIA

4.a. Como foram as suas primeiras aulas na universidade?

4.b. Quais foram suas principais dificuldades no início de carreira como professor Universitário e como superou?

4.c. No início de sua carreira você teve acolhimento institucional ou de seus colegas? Como foram essas práticas?

4.d. Quais conselhos você daria ao professor universitário?

4.e. Como foi feito o planejamento de sua primeira aula na universidade?

4.f. O que você acha da prática docente nas universidades hoje, com todas as facilidades de informações e de acesso a elas no mundo tecnológico?

V. DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

5.a. De que fatos ou acontecimentos você se recorda ao ingressar na carreira de professor no ensino superior?

5.b. Qual a percepção dos professores do ensino superior em relação aos desafios e dificuldades no início de carreira?

5.c. No início de sua carreira de professor, houve algum tipo de acolhimento por parte dos colegas de profissão ou da própria instituição? Em caso positivo, qual ou quais?

5.d. De que fatos ocorridos nos primeiros meses de convivência com os colegas mais antigos você se recorda como professor universitário?

APÊNDICE B – Entrevistas

Entrevista: Professor bacharel (Sujeito)

Data: 1º de Abril de 2015

Hora: 15 horas

Local: UNISANTOS

P: Você está quanto tempo na docência?

E: Meu quarto ano.

P: Antes de você ser docente, tinha acabado sua graduação e exercia sua profissão e qual era?

E: Engenheiro cartógrafo.

P: Como você se preparou para sua primeira aula no ensino superior?

E: Eu me formei em engenharia cartográfica na universidade do estado do Rio de Janeiro em julho de 2011. Porém, no final de 2010 surgiu um convite para fazer uma prova de mestrado para a USP. Eu decidi fazer, mesmo sabendo que ainda não estava formado, faltavam seis meses para concluir o curso. Eu decidi fazer mais com o intuito de treinar, para saber como era, não sabia se era realmente isso que iria fazer, e decidi fazer para ver como que é essa prova. Eu fui fazer a prova e acabei sendo aprovado no processo seletivo, e surgiu a possibilidade de entrar no segundo semestre no mestrado. Então eu terminei a graduação nos 6 meses que faltavam sabendo que iria direto para o mestrado. Na verdade, foram seis meses para pensar se eu faria realmente o mestrado ou procuraria outros caminhos. Quando me formei surgiu até um convite para eu trabalhar em Belo Horizonte, mas acabei decidindo ir para a Universidade de São Paulo fazer o mestrado em Engenharia de Transporte. Quando foi no começo do ano de 2012, eu tinha entrado no mestrado no segundo semestre de 2011, alguém da universidade que fazia o doutorado em São Paulo, surgiu o assunto que precisavam de um professor de topografia, aqui na universidade para dar aula em engenharia civil e para arquitetura e urbanismo. Ela correu atrás no professor que na época era meu orientador para indicar alguém. Ele tinha eu como orientado de mestrado e mais dois professores como orientando de doutorado. Os dois orientandos de doutorado já eram professores davam aula em universidade em São Paulo e não tinham disponibilidade para vir lecionar em Santos. Sendo assim, eu fui o indicado. Fiz uma entrevista na UniSantos e logo fui chamado para dar

aula. Retornando a pergunta de como me preparei para minha primeira aula, foi tudo muito rápido. Em uma semana fiz a entrevista e já assinei o contrato. Era na época do Carnaval e eu já estava com viagem marcada, voltei de viagem e logo em seguida estava entrando na sala de aula. Então, pensei muito na viagem sobre como daria essa aula e material que utilizaria, preparei um material uma semana antes dessa viagem. Quando assumi tudo e me perguntei se daria conta, o professor que me orientava era professor da mesma disciplina na USP, tanto para arquitetura quanto para engenharia, então ele falou “vou te passar as apostilas e as apresentações que uso” e me forneceu todo o material. Então as primeiras aulas que eu dei eu utilizei o material que esse professor me disponibilizou. Depois com o tempo fui percebendo que esse material não se adequava ao que eu queria trabalhar como professor e não se adequava a realidade da universidade que eu estava trabalhando. Minha primeira aula foi em Arquitetura e Urbanismo em 2012. Eu entrei em sala de aula e lembro que a aula foi toda feita em Power Point, não escrevi nada no quadro, nem meu nome, porque provavelmente se eu tentasse escrever alguma coisa quebraria o giz de tão nervoso que eu estava. A segunda aula foi no mesmo dia, com uma turma diferente, e já entrei mais seguro e fiquei mais a vontade.

P: Você falou que esse professor te ajudou em questão do planejamento. Quando você aceitou assumir o curso, a universidade não falou sobre planejamento, o curso já não tinha um planejamento pronto?

E: O que o professor fez, foi apenas me passar o material, ele não instruiu em nada, e foi uma ajuda, pois estava muito em cima de começar a dar aula e não teria tempo de preparar um material. Com o tempo vi que o material precisava ser adequado, muita coisa eu aproveitei e utilizo até hoje, mas não 100%. Eu trouxe muitas coisas de fora também, ou peguei do mesmo material e abordei de outra forma, adequiei a minha forma de trabalhar e a forma que o curso pede. Mas, quando eu entrei na universidade tinha um coordenador na época que me ajudou bastante, me deu alguns toques e me explicou como era o perfil da universidade. O que eu tive acesso era a ementa da disciplina tanto na engenharia quanto na arquitetura. Essa ementa já existia e tive que adequar minha aula a ela. Quando recebi essa Ementa eu não sabia o que ela era, não sabia o que era plano de ensino nem de aula.

P: Os professores com mais experiência te deram algum tipo de auxílio ou para quem você pediu ajuda?

E: Muitas vezes corri atrás de outros professores, mas não tinha muito contato com outros professores por causa da minha grade de aula. Tive dificuldade no início também, em ter

contato com outros professores, pelo fato de eu ser professor de engenharia e dar aula para arquitetura também. O que procurei foi o seguinte. Logo quanto entrei para dar aula na universidade, comecei também as aulas no curso de mestrado, fiz os dois primeiros quadrimestres e larguei no terceiro quadrimestre. No primeiro quadrimestre eu fiz uma disciplina que era oferecida pela escola politécnica da USP, para qualquer mestrado ou doutorado da Poli, Tecnologia do Ensino de Engenharia. Eram dois professores que eram engenheiros e que fazem muita pesquisa na área de Educação e Engenharia. Então eles deram uma disciplina no quadrimestre que explicavam o processo pedagógico dentro do curso, com fazer alguns tipos de avaliação, como elaborar questionários para trabalhar com os alunos e ter um *feedback* dos alunos e tipos de aulas diferentes. Esse curso foi muito importante porque nele eu conheci a área de Educação em Engenharia, foi ali que me descobri como professor, porque professor não é só entrar na sala de aula e lecionar, tem todo um processo por trás disso. A avaliação dessa disciplina era para produzir um artigo, o meu tema foi retirado dos questionários de avaliação que meu orientador passava, na área de topografia. Quando entreguei o artigo, gostaram e pediram para publicar. Teve o Cobenge (Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia), isso no ano de 2012 ainda e me orientaram a inscrever meu artigo nesse congresso. Participei do congresso e achei sensacional, e foi uma descoberta para mim essa área de Educação em Engenharia, saber lá que tinham várias pessoas preocupadas no ensino de Engenharia, na formação de novos Engenheiros, e foi ali que começou a surgir meu interesse pela área de Educação na Engenharia

P: O que você acabou de dizer ainda a pouco, que hoje você tem aquele olhar de se descobrir como docente. Se você recebesse um convite para iniciar novamente na docência, você mudaria alguma coisa que vivenciou naquele primeiro momento?

E: A questão de mudar é complicada, com certeza mudaria, porque lembro que no segundo ano que fui dar aula eu mudei muito a forma de dar aula, o próprio material que usei no primeiro ano mudei bastante também, e isso virou um ciclo, pois todo ano que dou minhas aulas eu mudo alguma coisa. A mudança na verdade é um processo constante para mim que já sou um professor mais experiente, mas não sei se acontece para professores em início de carreira. Se eu pudesse voltar atrás, nas primeiras aulas, eu teria estudado muito mais elas e talvez sabendo hoje, que você chega ali muito cedo, um novo professor, experimentaria buscar um contato mais rápido com outros professores. Hoje eu tenho um contato muito bom com a maioria dos professores, de conversar várias coisas, inclusive sobre as disciplinas, da aula e tudo mais. E tentar também integrar a disciplina de topografia e projetos no primeiro

ano, tanto projetos de urbanismos como de arquitetura, para poder dar um significado maior no aprendizado de topografia. Acho que teria feito isso antes, sabendo que os professores estariam abertos. Talvez também nas primeiras aulas que dei, lecionei pensando muito em mim, no que eu queria como aluno. Acho que deveria naquela época tentar conhecer melhor os alunos para elaborar melhor as aulas de acordo com as expectativas dos próprios alunos.

P: Ao transmitir o conteúdo nas aulas, o que você espera do aluno no término de sua aula?

E: A minha formação como engenheiro é muito positivista que o professor explique e você tenha que resolver, quase que mecânica. A arquitetura me fez crescer muito profissionalmente porque os alunos têm o perfil muito diferente do aluno de engenharia, são mais questionadores, muito mais hiperativos e me mostraram que podia de alguma forma cativar mais esses alunos, de trazer ele para a aula. E se eu ficasse apenas tentando transmitir conhecimento não seria algo que seria legal para eles, então uma coisa que procuro muito preparando as aulas é uma aula que instigue eles a pensarem

P: Você acha que esse perfil que você colocou agora em considerar uma boa aula, aquela que instigue o aluno a pensar, a refletir, é a melhor maneira de fazer o aluno aprender?

E: Mesmo dando outras aulas hoje em dia, sempre utilizo o exemplo da topografia porque é uma disciplina que dou desde o começo e as aulas estão mais amadurecidas para mim. E na topografia eu percebo muito as diferenças nas primeiras aulas que dei que eu tentava transmitir algo, e hoje eu preparo algumas coisas, que mesmo a topografia sendo uma disciplina totalmente técnica que é meio uma ferramenta para o aluno de arquitetura utilizar, para ele refletir e tentar entender a importância daquela disciplina e conteúdo dentro da profissão dele, um aprendizado mesmo, não apenas como fazer uma medição, e sim o que aquilo vai influenciar nele no futuro. Tento passar para os alunos que eles pensem bastante. Quando chega no final de uma aula, eu sei que muitas vezes o aluno não aprendeu a absorver e vai sair 100% do jeito que você quer, é uma utopia. Mas, o que eu mais quero é que eles saiam da aula instigados a procurar mais, a pensar sobre aquilo. Adoro quando no final da aula o aluno vem conversar comigo sobre o que viu em outras aulas e utilizam nas minhas. Despertar essa curiosidade no aluno, esse interesse de correr atrás do conhecimento é importante, porque sabemos que a formação na aula nem tudo é absorvido e o professor não consegue abranger todo o assunto também. Minha utopia de aula é fazer isso com os alunos.

P: Quanto às dificuldades. Você acha que essa questão teórica influencia um pouco na prática em sala de aula?

E: As dificuldades e desafio da teoria e da prática na aula é que essa geração é imediatista e os alunos muitas vezes questionam porque não vão fazer uma aula de campo. A teoria é muito importante, para você poder desenvolver a parte técnica da sua carreira, precisa ter conhecimento, embasamento teórico e conhecimento científico da sua área. O grande desafio é conseguir transmitir a teoria, hoje em dia, de uma forma que faça com que o aluno se interesse por essa teoria. Então muitas vezes você tem que ir para a prática e trazer um pouco da teoria. Por exemplo, uma aula que dou na topografia sobre curvas de nível, e se eu der apenas teoria sobre essa aula o aluno não vai entender e vai ficar desestimulado. Uma dica que segui e deu muito certo foi fazer com que os alunos modelassem um terreno com argila e utilizassem a teoria de curvas de nível dentro da prática, não chega ser um trabalho de medição prática, mas o aluno vê na prática como utilizar a teoria. A teoria é muito importante e não dá para abandoná-la. Cada ano que passa os alunos entram mais ansiosos e mais apressados e precisa dar um jeito de estimular o aluno a ter interesse na teoria, mas sabendo que ele é um aluno que precisa da questão prática.

P: Além dessa questão da teoria e da prática em sala de aula o que você considera mais como uma dificuldade para o iniciante?

E: O que eu vejo como dificuldade para iniciantes, principalmente para o Bacharel, é uma questão que eu também tenho até hoje que é de como avaliar os alunos, é muito difícil pensar como você vai avaliar. Como a prova, que eu dou até hoje, mas não gosto muito dela. Então procuro algumas formas de avaliar melhor esses alunos e até nas provas mesmo, tentar simular melhor a realidade do mercado de trabalho, mas mesmo assim ainda é muito difícil para mim fazer isso, de como avaliar o aluno. Entender um pouco esse perfil do curso, isso posso dizer que também passei, pelo fato de ser um professor horista, e hoje estou praticamente todos os dias na universidade então tenho contato com outros professores, e ter esse contato para saber como eles pensam, saber como eles fazem, qual o foco deles e tudo mais te auxilia na sua disciplina também. No início foi muito difícil porque eu dava aula sexta em um Campus que fica só e sábado no Dom Idílio que tinha quase ninguém. Então não sabia muito bem qual era o perfil da universidade e fui aprendendo aos poucos na marra. Uma outra dificuldade que foi muito grande, talvez a maior, foi saber lidar com o curso de Arquitetura e Urbanismo, porque eu dava aula para Engenharia e Arquitetura e sou formado em Engenharia, então construí uma forma de dar aula baseado nos professores que tive na Faculdade. Para

Engenharia isso encaixava melhor, porque o perfil do aluno está acostumado a chegar e sentar na cadeira, prestar atenção no professor, ou seja, está mais "adestrado" não gosto dessa palavra, mas é assim. E na Arquitetura, que ainda eram alunos de primeiro ano, na Engenharia eram alunos de terceiro ano, tinham suas pranchetas enormes, e ao mesmo tempo que tinham a aula ficavam desenhando coisas de outras matérias, é um ambiente mais descontraído e eu dava uma aula muito sério, o que gerou muita dificuldade com o relacionamento com esses alunos de Arquitetura e Urbanismo. Eu lembro que no começo do primeiro semestre de aula, um aluno, que não era meu aluno, era presidente do Diretório Acadêmico de Arquitetura foi conversar comigo e disse que os alunos passaram a ele que estavam sentindo muita dificuldade na minha matéria. Depois descobri que eu não estava pegando pesado, mas sim o meu jeito de abordar, tinha que ser algo mais leve com esses alunos, não no sentido do conteúdo, mas sim no ar da aula, a forma da aula tinha que ter uma pegada mais leve. Isso me deixou muito desanimado e pensei até que não servia para ser um professor. Logo depois conversei com minha prima que também é professora e leciona Educação Física em universidade, expliquei o ocorrido a ela e ela me acalmou dizendo que era normal para eu ter calma e pensar onde eu estava errando. Depois da conversa realmente comecei a pensar mais de como poderia melhorar. Isso foi até uma quebra de paradigma para mim, pois sempre fui uma pessoa muito séria, ter que chegar na aula e brincar mais e tentar deixar o clima mais leve, dar uma aula mais leve, não de conteúdo, mas sim de clima. Acabei levando para a Engenharia também esse clima e melhorou bastante o aprendizado. Isso para mim foi uma dificuldade muito grande, e ainda estou nesse processo ir melhorando, porque sou uma pessoa séria e tímida, e ter que mudar minha forma de dar aula, deixando o clima mais leve, é muito difícil porque não é do jeito que eu sou.

P: Na instituição privada, você acha que os alunos são mais questionadores, eles cobram mais, por pagarem a universidade, você acha que eles se impõem mais durante as aulas, questionam mais? E no final do ano letivo eles pressionam o professor para passar de ano? O que você acha desse pensamento do aluno com a Instituição privada?

E: Eu estudei como aluno em universidade pública e sou professor em uma universidade particular, então eu tenho essa experiência. O que eu vejo, não posso dizer de outras universidades, talvez possa ter outras universidades que dê essa liberdade para o Aluno, vejo que é muito da própria universidade do perfil dela não dar tanta liberdade para o aluno nessa questão de "eu pago, eu posso", varia muito de universidade, mas existe sim esse pensamento e alguns alunos os tem, mas acho que é a minoria. É óbvio que eles reivindicam mais, já na

universidade pública o apelo político é maior, pois existem mais burocracias e fica complicado de algum aluno reivindicar. Em todos os anos que leciono, nunca veio algum aluno me dizer algo ou reivindicar que está pagando e você tem que fazer isso, me passar, essas coisas. Nunca cheguei a ser desrespeitado nesse ponto. O que já vi foram alunos estarem insatisfeitos com um professor e correm atrás dos direitos deles. Já vi também aluno conseguir tirar professor da cadeira, porque o professor não estava batendo com a turma e acho que em universidade particular isso tem mais. Já na universidade pública, mesmo com os alunos tendo o mesmo poder, seria mais difícil tirar algum professor por causa da burocracia que envolve. Na universidade particular existe uma forma mais fácil de resolver uma situação quando professor e aluno não se dão bem, com ajuda do coordenador. Quanto ao conteúdo ele sempre será o mesmo para turmas da manhã ou à noite, não existe prevalecer turma noturna só porque o aluno trabalha durante o dia e tem que estudar à noite. O rendimento é praticamente o mesmo, porque o aluno noturno é cobrado da mesma forma, ele sabe que precisa correr atrás, precisa produzir. Alguns alunos no começo podem até ter o pensamento de que o professor vai ter dó porque ele trabalha e estuda, mas ele vai ver que não acontece isso. Se o aluno está se propondo a estudar, fazer um curso, uma graduação seja ela qual for em uma Instituição que preza pela qualidade, vai ter que virar noite estudando, vai perder finais de semana, isso vai acontecer, mas ele vai ter que correr atrás. Tem desistência, acontece no primeiro ano de ter bastante desistência um pouco por conta disso, talvez tenha aluno que entre pensando que vai ser mais tranquilo à noite e o professor vai aliviar.

P: Muito se fala do mercado de trabalho. Atualmente como profissional inserido na docência de ensino superior, como você administra essa temática que é tão importante hoje nas aulas e como você repassa isso para os alunos?

E: Eu tento sempre conversar com eles sobre, por exemplo, a vida acadêmica como um todo. Falo que eles têm sim também curtir um pouco de festa, mas tem que saber separar as coisas, tem que saber aproveitar essa fase que é uma fase única para maioria das pessoas de poder fazer uma graduação. Então ele tem que aproveitar tudo que a universidade pode propor a ele, mas eu converso muito e sempre toco em um ponto, que pelo menos é o que eu penso, é o seguinte: o aluno inicia a carreira profissional dele dentro da universidade, não em questão de estágio. Voltando a questão da ansiedade do aluno, muitos deles entram logo no primeiro querendo fazer estágio porque quer ganhar dinheiro, entrar no mercado e tudo mais. Mas o que eles não se dão conta é que quando entram em uma universidade, eles já estão no mercado de trabalho. Estão o tempo inteiro aprendendo tudo sobre a profissão e sobre a vida,

e que nesse aprendizado da profissão ele já está lidando com colega de trabalho, porque o professor dele não é apenas um professor, é um futuro colega de trabalho. E se está em uma turma com 50 alunos, está estudando com 50 futuros colegas de trabalho. Já está numa espécie de network, somando os outros alunos de outras turmas do curso, são os futuros colegas de trabalho também. Eu tento conversar muito com eles sobre isso, que não vão entrar no mercado só daqui cinco anos quando sair da universidade, estão entrando no mercado de trabalho agora, você pode estar do lado de uma pessoa que o pai dele vai ser seu chefe mais para frente ou a própria pessoa vai ser seu chefe. Acho que só a universidade, só o curso, graduação não é suficiente para o aluno estar preparado e ter um diferencial no mercado de trabalho. Procuro sempre instruí-los a irem atrás de outros cursos e apresentar cursos interessantes dentro da área deles

P: Mesmo atuando como docente, você continua atuando como Engenheiro?

E: Não, estou só como professor e fazendo mestrado, por falta de tempo e de gosto, pois pretendo seguir minha carreira acadêmica.

Entrevista: Professor bacharel (Sujeito)

Data: 1º de Abril de 2015

Hora: 17 horas

Local: UNISANTOS

P: Quando você ainda não atuava na docência, já tinha vontade de ser professora, de ingressar na docência?

E: Foi um convite. Nunca tive vontade. Tinha sido convidada algumas vezes já para ser banca de TCC, já tinha ido dar palestras em faculdades. Sempre me falavam que eu levava jeito para a docência, mas eu sempre disse que não queria. Como eu sempre trabalhei o dia todo e tinha filho pequeno, a minha preocupação sempre foi essa, pois eu não iria trabalhar o dia todo e ainda dar aula. Então nunca cogitei por causa disso. Meu ingresso na docência aconteceu após eu sair de onde trabalhava, pois meu filho enfrentava problemas na escola, isso em outubro. Quando foi em Dezembro, uma amiga que trabalhava na UniSantos, avisou que precisavam de um professor de mídias, e mídias era minha área de atuação em Publicidade. Então me interessei, pois não estava trabalhando e era possível dar aula, dava para encaixar na minha vida. Acabei me interessando porque mídias é assunto que me dou bem e não tinha a menor preocupação. Só que eu não pude me inscrever porque eu não tinha mestrado, e a secretaria não aceitou. O Coordenador conversou comigo e disse que eu teria que esperar, que realmente precisava de mestrado, mas que se não aparecesse nenhum professor com mestrado, teriam que contratar alguém no que chamar de caráter emergencial. Foi assim que fui contratada, não apareceu nenhum professor. Quando foi em Julho abriu novo edital e não apareceu ninguém novamente e eu continuei. No final daquele ano tomei a decisão de fazer o mestrado. Então lecionei um ano em caráter de emergência e depois ingressei no mestrado de educação que havia surgido uma oportunidade.

P: Hoje, já atuando na docência, você acha importante a continuidade na formação?

E: Acho importantíssimo. Como não sou da área de educação, eu não tinha a menor ideia de como seria e foi assustador dar aula, pois eu pensava que só pelo fato de entender da matéria já era o suficiente. Assim percebi minhas falhas, o quanto eu podia melhorar, mas tudo isso aprendi no mestrado. Um ponto interessante é que se eu fizesse mestrado em Comunicação, que é minha área, acho que não teria mudado em relação às aulas. Foi no mestrado em educação que desenvolvi o olhar pedagógico.

P: Na questão da formação do mestrado, essa continuidade que você buscou por estar atuando na docência, o que você acha hoje, a sua aula mudou daquela primeira aula no início, nos primeiros meses, primeiro ano? Como você se preparou naquele momento da sua primeira aula, e hoje, já tendo esse olhar do mestrado e preparação pedagógica, como que isso influenciou nas suas aulas?

E: Minhas primeiras aulas eram totalmente voltadas para o mercado, minha preocupação era que eles entendessem e soubessem de mídias, o que um profissional de mídia precisava saber, essa sempre foi minha preocupação. Eu sempre tive preocupação também em preparar as aulas, mesmo dando aula duas vezes na semana, ficava todos os outros dias trabalhando na preparação das aulas. Eu tinha uma preocupação, de como o aluno iria entender, eu sempre tive a certeza de que o aluno fecha o entendimento fazendo um trabalho. Então eu sempre passava um conteúdo rápido e pedia para fazerem um trabalho dentro da hora da aula. Fui trabalhar em outras Instituições e comecei a pensar que não precisava de tanto trabalho, então comecei a reduzir o número de trabalho. Percebi que minhas aulas ficaram muito mais positivas e comecei a entrar em uma tendência de sentir pena dos alunos que não prestavam atenção, mas ficava feliz com os que prestavam e saía bem da aula. Hoje estou em uma nova fase graças a minha dissertação sobre o professor de Publicidade e Propaganda, pois estou lendo e conhecendo novas diretrizes, e estou entrando nos desafios desse professor e com a leitura utilizo muitas técnicas para o meu dia-a-dia. Percebi que no começo eu tinha uma tendência a fazer um trabalho muito mais inovador e eu regredi achando que tinha que dar prova. Hoje, eu voltei ao início e recomecei com os trabalhos em aula, pois é assim que eles aprendem e conseguem reter o conteúdo. Primeiro porque a aula fica extremamente dinâmica, não fica uma aula chata, e já passei também pela fase de não importar em dar aulas chatas e o aluno não prestar atenção, pensava que o problema era dele por pagar mensalidade cara e não querer prestar atenção na aula, e agora não, agora estou voltando. Se eles não prestam atenção, não é culpa deles, é minha aula que está errada, eu que não estou fazendo direito para eles prestarem atenção. É desgastante uma aula de uma hora e meia apenas falada, porque o jovem mudou, o mundo mudou e a gente tem que mudar também. Para exemplificar em uma aula recente de mídias e marketing apenas um ou dois alunos prestaram atenção na aula e aquilo me deixou pensativa e no que eu poderia mudar. Fiquei o final de semana elaborando uma aula diferente e mandei uma mensagem no grupo do *Facebook* dos alunos dizendo que a próxima aula seria sobre ativação de marketing em grandes eventos aproveitando o gancho do *Lollapalooza*, então pedi a eles que levassem para a aula exemplos de marcas que desenvolveram ativação de marketing em grandes eventos e que a aula seria feita por nós, o

retorno, ainda no Facebook, pelos alunos foi extremamente positivo e com isso cheguei bem animada para a aula. Cheguei no dia da aula e perguntei quem havia levado os exemplos. Apenas 5 alunos dos 32 levaram exemplos, isso me deixou arrasada, mesmo com toda aula que eu já tinha preparada. Resolvi conversar com eles que na última aula tinha saído chateada por eles não prestarem atenção, e propus uma aula diferente justamente para tentar reverter este quadro, e o que adianta todos curtirem no Facebook e dizerem que a aula será muito legal e chegam aqui não temos conteúdo que pedi a vocês, essa aula só seria legal se fizemos juntos, estou propondo uma coisa diferente, mas preciso de vocês. Tentei passar para eles que o quanto era importante participarem da aula, pois conteúdo podiam achar qualquer um no google parecido com o meu e estudar por lá. Expliquei que não ensino para irem bem na prova, mas sim para aqui 10 anos, por exemplo, alguém chegue na empresa que está trabalhando e fale “vamos fazer uma análise de *swot*?”. Eu quero que os alunos entendam e retenham esse conhecimento. O aluno é muito passível, ele adora que você vá lá na frente e passe o slide, e ficam acomodados nisso. Eu agora proponho atividades, mando pesquisar, peço para lerem textos e trazerem pelo menos duas dúvidas. Eu fiquei por muito tempo entrando na “onda” deles de ir só no *slide*, mas hoje mudei totalmente de postura.

P: A questão da formação fez você mudar a forma de você ministrar sua aula. Hoje, você entende que a aula que você dava no início, sem se preocupar com aluno e o conhecimento absorvido, tem que ser uma aula totalmente diferente?

E: Totalmente diferente. No início eu achava que tinha que me aproximar e não estava sabendo me aproximar, e acabei me afastando. Isso foi a grande mudança na minha vida, porque quando cheguei no mestrado, o mestrado me mostrou que eu não deveria me afastar, tenho que me aproximar, tenho que querer que eles entendam e isso que fez a diferença no mestrado, porque tomei uma postura de me proteger já que eles não queriam prestar atenção e em nenhum momento eu colocava que minha aula que não estava legal. E hoje no mestrado aprendi que não é assim, nós temos que nos fazer por entender.

P: O que você acha do perfil do aluno que estuda em uma instituição privada, você acha que ele é influenciado pela questão do custo-benefício na hora da aula? Quanto à questão de avaliação, aquele aluno que vai mal, ele sofre de alguma influencia pelo fato dele estar pagando o curso?

E: Na hora da aula pode até ser que tenha o pensamento diferente. Quanto a influência pela avaliação de jeito nenhum, não existe nenhum tipo de “passar a mão na cabeça”. A única

coisa, que é uma decisão minha e meu orientador também acata porque ele também faz, é que se o aluno não vai bem e esta para reprovar por falta eu aviso o aluno e converso com ele. Se o aluno me dá um retorno positivo e volta a frequentar as aulas eu não reprovado por falta, eu deixo de exame por exemplo, ou seja, ele vai ter que fazer mais uma prova. Nunca um aluno me questionou quanto a esse método. Já reprovei alunos também. Como dou muito trabalho e o aluno não faz fica mais fácil de comprovar, pois não vou ter nota para avaliar. Fui questionada apenas uma vez por um aluno ano passado que ficou de exame por meio ponto, e eu expliquei que não foi bem assim, que por meio ponto eu não o reprovei, porque era para ele estar reprovado por falta e dei a chance do exame. Então, essa chance do exame vários professores aqui fazem isso. Eu não acho certo reprovar por falta, até porque uma ou outra falta pode acontecer na sua vida, mas é claro que oito faltas não. Agora em outra Instituição, não aqui na UniSantos, que eu também leciono, os professores eram muito cobrados, porque era a turma que ia fazer Enade, e a coordenação pedia para nós colocarmos questões do Enade dentro das provas. Já aqui na UniSantos nunca tivemos isso. Os alunos aqui fazem a prova com o que aprenderam durante os semestres e não são “robôs” treinados para fazer a prova do Enade.

P: Muito se fala do mercado de trabalho atualmente. Como você chegou a atuar nesse mercado antes de lecionar, e, hoje, inserida na docência de ensino superior como você administra essa temática que é tão importante nas suas aulas?

E: É muito importante, eles valorizam essa vivência nossa dentro do mercado. Como eu trabalhei 20 anos no mercado e hoje eu estou de novo dentro do mercado, porque trabalho no marketing aqui da UniSantos, a gente fica mais próximo das coisas que precisa. O normal quando você faz faculdade de Publicidade é querer trabalhar em agências de Publicidade, eu mesma trabalhei 12 anos em agência de Publicidade, então eu tenho essa relação muito próxima com agência e coloco dentro da aula, como, por exemplo, apresentar um plano de mídia para o cliente na vida real e os questionamentos que o cliente terá para ensiná-los a argumentar. Eu tenho muita preocupação em trazer o ambiente de trabalho para a sala de aula e os alunos precisam desse contato. Durante as aulas dou muitos exemplos das minhas próprias experiências dentro do mercado. Isso valoriza e enriquece a aula porque o aluno fica mais interessado.

P: Quanto as dificuldade que você encontrou no início, hoje, através do mestrado, você conseguiu superar na docência?

E: Uma coisa ou outra a gente consegue superar. Eu, hoje, me sinto mais à vontade na sala de aula, antes eu era muito insegura e até tremia quando falava e isso é uma coisa que eu superei, esse medo da sala de aula eu superei. Outra coisa que facilita para a gente é ter tudo organizado e planejado quanto às aulas. Eu gosto de preparar todas aulas com slide, colocar filmes e exemplos, é mais interativa a apresentação do conteúdo. Eu nunca dei uma aula igual, sempre alterou alguma coisa na apresentação. No começo eu não tinha agilidade para um imprevisto, por exemplo, quando esqueci o *pendrive* eu levei os alunos para o laboratório e pedi para pesquisar sobre o assunto que eu daria em aula, e na aula seguinte apresentei o conteúdo e dei um trabalho para finalizar. Então, antigamente eu não teria essa agilidade e com certeza ficaria em sala e daria uma aula "meia-boca" sem o conteúdo. Talvez esse seja um desafio que eu consegui superar, quanto ao pânico da sala de aula, da agilidade do que posso fazer em um contratempo. Hoje percebo também que tenho um pouco mais de conteúdo, e as vezes consigo mudar a aula em andamento conforme surgem dúvidas de alunos, mas só é possível porque hoje tenho muito conteúdo comigo, uma bagagem maior. O que também melhorou muito em mim, é você imaginar, mais ou menos, qual vai ser a reação deles em relação a aula, então eu sei que vão ter dificuldade em um ponto porque uma outra turma já apresentou dificuldade, então vou mexendo, adaptando e melhorando a forma de aplicar o conteúdo. Antes eu partia do princípio de que o aluno no terceiro ano já imaginava como era o conteúdo, e hoje sei que não é bem assim. Então eu começo bem de leve o conteúdo, faço brincadeiras, levo brinde e tento descontrair a aula.

P: Na questão da prática, como é que você, hoje, associa essa questão da teoria com a prática?

E: Você saber o conteúdo é fundamental. Para ser um professor de nível superior o mínimo que você tem que fazer é dominar o assunto da disciplina. Partindo do princípio que você domina, você tem que saber transmitir. Eu percebo que não existe essa preocupação, de um modo geral os professores não se preocupam muito com isso, porque eles pensam que por saberem tudo os alunos que devem absorver o conhecimento dele. E eu entrei exatamente com esse pensamento de que era a dona da verdade, errado na minha opinião. Comecei a perceber com o tempo que se eu não conseguir me fazer por entender, os alunos me entenderem, não adiantaria nada, pois ficaria com a verdade totalmente para mim. Acho que é importante o professor que trabalha ou trabalhou na área porque ele vai mostrar a importância da teoria na

prática, mas você tem que saber explicar se não o aluno não vai absorver o conhecimento. E eu sempre tive essa preocupação em como saber explicar, sendo que eu não tinha nenhuma formação.

P: Quando você entrou na instituição ouviu acolhimento entre os pares e até mesmo dos alunos ou você teve que ir atrás?

E: Acho que fui atrás. Principalmente no início eu que fui atrás para conversar com outros professores. Quanto ao coordenador eu fui muito bem acolhida por ele. Outro apoio excepcional que tive foi do antigo professor de mídia, que quis sair para dar aula apenas de planejamento, ele me passou tudo o que ele dava em aula. Sentou comigo e explicou como que dava o conteúdo. Eu fui com o esqueleto da minha disciplina pronta, a partir disso eu pegava o material desse professor e complementava e mudava para o jeito que eu achava melhor. Em relação ao acolhimento de outros professores, eu não senti de primeiro momento, tive que conquistar meu espaço.

P: O curso te dá um planejamento ou plano de ensino?

E: Não. Nós temos apenas a ementa, e a partir da ementa tenho os assuntos que preciso abordar, então dentro dessa ementa eu monto meu planejamento. Aqui na UniSantos não tenho a necessidade de passar esse planejamento antes, eu digo assim porque nas duas instituições que trabalhei, uma delas era muito cheia de regras e etapas e tinha que fazer todo o planejamento de aula antes de começar a aula, explicando no começo do ano o que eu falaria em cada aula durante o ano letivo. Isso é muito difícil de se cumprir porque as coisas não são assim, principalmente eu que vou mudando. Isso é ruim porque você fica muito preso ao conteúdo e não consegue dar dinâmica nas aulas. Na outra instituição o plano de aula já vem para você pronto, porque eles já tinham o formato padrão para todos os cursos. Eu tive várias assuntos que eles recomendavam como conteúdo que eu achava um absurdo, assuntos que não se vive mais e antiquado. Eu tentava explicar para os alunos que o que estavam aprendendo era antiquado, uma forma antiga de metodologia que não se usa mais, mas que precisavam aprender por estar no planejamento e poderiam ser cobrados um dia.

P: Conforme você apresenta, cada instituição tem um perfil?

E: Sim, cada uma tem um perfil diferente. E não só cada instituição, mas cada turma tem um perfil. E quando você saca o perfil, tem que adaptar o conteúdo para ela.

P: Existe algo pré-moldado pelo MEC que as instituições devam seguir?

E: Você tem as diretrizes e elas tratam: perfil do regresso; competências e habilidades que os alunos tem que ter; algumas orientações sobre estágio. A partir da diretriz cada curso vai fazer o seu TPC. Eles têm a liberdade, trabalhando dentro das diretrizes, de fazer o que quiserem da forma que quiserem. Então a grade pode ser totalmente diferente de uma instituição e de outra

P: O que a docência significa hoje na sua vida?

E: Significa que hoje, quando perguntam qual a minha profissão, falo que sou professora. É exatamente isso, me sinto professora, e não publicitária que é minha formação.

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNISANTOS
Universidade Católica de Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: “Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas”

ORIENTADOR: Prof.^a Dra. Maria Amélia Santoro Franco

PESQUISADOR: Susye Nayá Santos Aires

Sou aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação – na Universidade Católica de Santos, onde desenvolvo pesquisa sobre “Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas”, tendo por objetivo geral compreender como o professor vivencia os cinco primeiros anos de docência no ensino superior.

Sua participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade.

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradeço por sua colaboração na realização deste estudo.

Atenciosamente,

Susye Nayá Santos Aires

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____, concordo em
participar do estudo descrito.

Assinatura do/a participante: _____

Data: _____