

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Regina Lima Andrade Gonçallo

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE: DESAFIOS E NECESSIDADES NO  
COTIDIANO DA DOCÊNCIA

Uberaba  
2017

Regina Lima Andrade Gonçallo

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE: DESAFIOS E NECESSIDADES NO  
COTIDIANO DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Martha Maria Prata-Linhares.

Uberaba  
2017

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

G623p      Gonçalves, Regina Lima Andrade  
O professor universitário iniciante: desafios e necessidades no cotidiano da docência / Regina Lima Andrade Gonçalves. -- 2017.  
116 f.: il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017  
Orientadora: Profa. Dra. Martha Maria Prata-Linhares

1. Professores universitários. 2. Professores iniciantes. 3. Prática profissional. 4. Ensino superior. I. Prata-Linhares, Martha Prata. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 378.124

REGINA LIMA ANDRADE GONÇALLO

**O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE: DESAFIOS E NECESSIDADES NO  
COTIDIANO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.


Orientador(a): Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Martha Maria Prata Linhares

Uberaba, MG, 13 de dezembro de 2017

**Banca Examinadora:**



**Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Martha Maria Prata Linhares**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



**Prof. Dr. Wagner Wey Moreira**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



**Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Maria Assunção Flores**  
Universidade do Minho - Portugal

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conceder mais essa conquista.

A minha orientadora, Martha Maria Prata-Linhares, que com sensibilidade, coração generoso, competência teórica e rigor em busca do conhecimento acreditou nas minhas potencialidades criadoras, o que me ajudou na autoconfiança e autonomia durante a construção deste trabalho.

Ao professor Wagner Wey Moreira, que é para mim um exemplo de professor e me fez refletir sobre questões relevantes do meu objeto de estudo.

À professora Maria Flores Assunção Fernandes, pelas importantes sugestões no momento da qualificação.

A minha filha Ysabella Regina, por ser a razão e a motivação da minha vida.

Aos meus pais pelo apoio, compreensão e incentivo.

Ao Mário, pela companhia, apoio, cumplicidade e compreensão nos momentos de ausência.

Aos professores iniciantes, sujeitos do estudo, que concordaram em participar desta pesquisa. Vocês foram essenciais para que a pesquisa acontecesse.

“A Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela

## RESUMO

O presente estudo buscou conhecer os dizeres de professores do ensino superior sobre seu início de carreira em uma instituição de ensino superior pública. O percurso teórico metodológico está fundamentado na abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa são onze docentes de diferentes áreas, com até três anos de experiência no magistério superior. As análises dos dados foram realizadas a partir dos princípios da análise de conteúdo e seguindo as orientações da técnica da categorização. O quadro teórico foi desenvolvido a partir de discussões e estudos sobre docência universitária, saberes docentes e prática reflexiva como componentes essenciais ao desenvolvimento profissional docente. A importância desse estudo justifica-se na necessidade de compreender os processos que perpassam a inserção do professor iniciante no contexto universitário e contribuir para o corpus de conhecimento relacionado à formação de professores para a educação superior. Os resultados da pesquisa indicam que: para a maioria dos professores entrevistados o interesse pela pesquisa teve grande influência na escolha pela profissão; a influência familiar, a autonomia e a flexibilidade da profissão docente também foram apontados como fatores que influenciaram suas escolhas. A maneira de ensinar dos sujeitos da pesquisa é caracterizada pela repetição ou negação dos modelos vivenciados por eles e carregados de memórias afetivas; suas principais dificuldades estão ligadas às questões didático-pedagógicas e aos impasses na relação professor-aluno; sentem-se frustrados pela falta de apoio institucional para o desenvolvimento de pesquisas, e reconhecem a necessidade de uma formação pedagógica que contemple novas formas de ensinar e aprender que contribuam para a melhoria de suas práticas em sala de aula para despertar o interesse de seus alunos. A investigação aponta para a necessidade da acolhida e acompanhamento dos professores iniciantes e de programas formativos para os docentes do ensino superior.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Cotidiano docente. Professor iniciante. Ensino superior.

## **ABSTRACT**

The present study sought to know the words of lecturers about their early career in a tertiary public educational institution. The theoretical methodological path is based on a qualitative approach, through semi-structured interviews. The research subjects involved eleven teachers from different areas, with up to three years of tutoring experience in universities. The analysis of the data was based on the principles of content analysis and following the guidelines of the categorization technique. The theoretical framework was developed from discussions and studies on university lectures, teacher knowledge and reflexive practice as essential components for professional teacher development. The importance of this study is justified in the need to understand the processes that permeate the insertion of the beginner-lecturer in the university context and contribute to the corpus of knowledge related to the universities tutor's professional development. The results of the research indicate that: for the majority of professors interviewed, the interest in research had a great influence on the choice of profession; family influence, autonomy and flexibility of the teaching profession were also pointed out as factors that influenced their choices. The research subjects' teaching style is characterized by the repetition or negation of the models experienced by them and loaded with affective memories; its main difficulties are related to didactic-pedagogical issues and impasses in the teacher-student relationship; They are frustrated by the lack of institutional support for research development and recognize the need for pedagogical training that includes new ways of teaching and learning that contribute to the improvement of their practices in the lectures halls and to arouse the interest of their students. The research points to the need for the reception and monitoring of beginner teachers and professional development training programs for university lecturers.

**Keywords:** University tuition. Daily tuition. Beginner teacher. Tertiary education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Categorização dos saberes docentes segundo Cunha (2004).....	46
Figura 2–	Categorias definidas.....	68
Figura 3 –	Subcategorias para a categoria 1.....	70
Figura 4 –	Subcategorias para categoria 2.....	80
Figura 5 –	Subcategorias da categoria 3.....	95
Quadro 1–	Dissertações e Teses – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	17
Quadro 2 –	Atividades referentes à formação desenvolvidas pela DATP no período de 2005 a 2016.....	26
Quadro 3 –	Ações desenvolvidas pelo Serviço de Formação Docente em 2016/2.....	28
Quadro 4 –	Planejamento das atividades de formação docente 2017.....	29
Quadro 5–	Dimensões do desenvolvimento profissional docente segundo Howey (1985).....	42
Quadro 6–	Categorização dos saberes docentes.....	48
Quadro 7–	Principais características das fases do ciclo de vida profissional docente de acordo com Huberman (2013).....	54
Quadro 8–	Quantidade de docentes por instituto na UFTM.....	62
Quadro 9–	Demonstrativo dos professores efetivos iniciantes na UFTM.....	65
Quadro 10–	Demonstrativo da formação dos sujeitos da pesquisa.....	64
Quadro 11–	Síntese com os temas recorrentes na categoria 1.....	69
Quadro 12–	Relação entre as subcategorias e as palavras recorrentes na categoria 1	70
Quadro 13–	Síntese com os temas recorrentes na categoria 2.....	79
Quadro 14–	Relação entre as subcategorias e as palavras recorrentes na categoria 2	80
Quadro 15–	Síntese com os temas recorrentes na categoria 3.....	95
Quadro 16–	Relação entre as subcategorias e as palavras recorrentes na categoria 3	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Evolução dos números de cursos, matrículas e docentes na Educação Superior.....	32
------------	---	----

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação
CEAD	Centro de Educação à Distância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DATP	Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FMTM	Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
GEIPEC	Grupo de Pesquisa em Ingresso, Permanência e Conclusão dos discentes de Cursos de graduação da UFTM
GEPEDI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática e Profissionalização Docente
ICENE	Instituto de Ciências Exatas e Educação
ICTE	Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
IES	Instituições de Ensino Superior
JIEPE	Jornada Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROACE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
PROENS	Pró-Reitoria de Ensino
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PRORH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Federal de Londrina
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 CENÁRIO DA PESQUISA E CONTEXTO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>18</b>
2.1 O PROCESSO DE EXPANSÃO NA UFTM .....	23
<b>3 APORTES TEÓRICOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>30</b>
3.1 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	30
3.2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM BUSCA DE UM CONCEITO .....	37
3.3 OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA REFLEXIVA COMO COMPONENTES ESSENCIAIS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	42
3.4 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: TENDÊNCIAS GERAIS.....	50
3.5 O PROFESSOR INICIANTE E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA.....	54
<b>4 - DELINEAR METODOLÓGICO .....</b>	<b>60</b>
4.1A ESCOLHA DOS SUJEITOS .....	61
4.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	64
4.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	65
<b>5 O INÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA SOB A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>68</b>
5.1 MOTIVAÇÕES E VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR ...	68
<b>5.1.1 A escolha pela docência .....</b>	<b>70</b>
<b>5.1.2 Influências que marcaram a prática do professor .....</b>	<b>74</b>
5.2 AS DESCOBERTAS DO INÍCIO DA CARREIRA: UM CHOQUE COM A REALIDADE?.....	78
<b>5.2.1 Questões didático-pedagógicas.....</b>	<b>80</b>
<b>5.2.2 Relação professor-aluno e o processo ensino aprendizagem.....</b>	<b>83</b>
<b>5.2.3 Cotidiano profissional.....</b>	<b>88</b>
5.3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE SUCESSO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR .....	93
<b>5.3.1 Aprendizagens vivenciadas .....</b>	<b>95</b>
<b>5.3.2 Possibilidades formativas .....</b>	<b>97</b>
<b>6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de apresentar ao leitor as razões que motivaram a escolha pelos estudos referentes ao início da docência, registro as memórias da minha trajetória profissional.

A minha caminhada na educação começa com o ingresso no curso de Licenciatura em Letras. Depois de alguns anos sem estudar, comecei os estudos cheia de sonhos e expectativas. Desde menina sonhava em ser escritora, por isso ao ingressar em um curso de Letras não me imaginava professora, apenas pensava no prazer que seria aprofundar o conhecimento no campo da literatura.

Com o passar dos anos na graduação, percebi que o caminho profissional mais propício seria a docência. Após a formatura, ingressei como professora na educação básica e esse início na docência apresentou todas as características descritas por Marcelo Garcia (1999, p. 62),

[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal.

Foram quatro anos atuando como docente e para mim esse período foi carregado por diversos sentimentos que variavam entre alegrias, encantamentos, inseguranças e angústias, vivenciadas pelas experiências profissionais produzidas no ambiente escolar.

As dificuldades que encontrei durante esse tempo me levaram a ingressar na Pedagogia, o que ajudou na compreensão dos alunos e melhora da minha prática. Em 2012 encerrei a carreira como docente na educação básica, ao assumir o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Atualmente trabalho na Pró-Reitoria de Ensino dessa universidade, exercendo o papel de interlocutora de projetos e programas. Apesar de não estar diretamente na sala de aula, nesse setor tive a oportunidade de atuar em um projeto que oferece formação para professores da educação básica, além de estar em contato com alunos e professores de diferentes áreas.

O tema desta pesquisa emergiu das vivências relacionadas aos meus primeiros anos como docente, foi um período complexo, cheio de dificuldades e insegurança e hoje mesmo, fora da sala de aula, incomoda-me a falta de programas de acompanhamento para os docentes iniciantes da instituição em que atuo.

Escolhi como sujeitos da pesquisa “professores universitários em início de carreira”, porque pensamos que professores bem acolhidos e amparados no início de sua atuação

profissional têm a possibilidade de vivenciar um percurso profissional mais tranquilo do que aqueles que não passam por nenhum acompanhamento, tendo em vista que a satisfação e o bem estar na profissão podem melhorar o desempenho no trabalho.

Para Larocca e Girardi (2011), na profissão docente, satisfação e motivação são condições imprescindíveis, não apenas para o bem-estar docente, mas principalmente para a qualidade do trabalho pedagógico realizado cotidianamente nas escolas.

Marcelo Garcia (1999) defende a importância em se investir nessa fase da carreira com propostas formativas formuladas para potencializar, nesses professores, a capacidade de reflexão e autocrítica permanente. Portanto, para esse autor, o acompanhamento do principiante é um aspecto chave para a consecução de uma experiência docente satisfatória. Esse processo é mais satisfatório e amplificado quando se conta com um programa adequado de acolhida e apoio ao novo professor.

Um dos grandes problemas da ação docente se centra na sua formação, por isso têm sido crescentes as discussões e debates sobre a formação de professores, porém, nem sempre o enfoque se canaliza para a formação de docentes que atuam no ensino superior. Mizukami (2005, p. 12) já apontava a grande quantidade de programas de formação para a educação básica e a falta de programas sistemáticos formativos voltados para a docência no ensino superior.

Evidenciam-se atualmente, no cenário brasileiro, investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores. Evidencia-se, igualmente, que a ênfase em boa parte das propostas e experiências atuais recai sobre os processos de formação inicial e continuada de professores do ensino infantil, fundamental e médio, considerando diferentes contextos e modalidades de ensino. A docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas (...). Não há programas de formação para professores do ensino superior e apenas uma parte do corpo docente envolvido com cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica.

No mesmo sentido, Zanchet et al. (2012, p. 1) fazem observações sobre a problemática do professor iniciante nas universidades brasileiras. Segundo as autoras, “[...] no Brasil, ainda não existe uma efetiva preocupação por parte da maioria das universidades para pensar ações e estratégias para atender os docentes iniciantes na carreira”.

Para Morosini (2000), a legislação brasileira silencia sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática. A LDB/96 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) cita que a preparação para o exercício do magistério superior deverá ocorrer “em nível de pós-graduação”, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, porém Gaeta e Prata-Linhares (2013) apontam que esses programas se apresentam

predominantemente acadêmicos, privilegiando, na maioria das vezes, a formação do pesquisador, o que não é satisfatório, pois a formação docente demanda um processo abrangente e completo. As autoras ressaltam que existem poucas iniciativas formativas para os docentes nas IES, o que transforma o preparo para a docência dos professores do ensino superior num trabalho difícil e muitas vezes solitário.

A LDB, além de não fazer menção à formação pedagógica dos professores de ensino superior, ainda reforça o seu descaso, pois no artigo 65 especifica que a preparação do docente universitário não precisa incluir “prática de ensino”, ao contrário do que prevê para os outros níveis. Diante do exposto, concluímos que não existe amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores universitários, o que reforça a crença de que não ela não é necessária para os docentes desse nível de ensino.

Apesar da legislação apresentar-se omissa, faz-se necessário estabelecer uma reflexão mais rigorosa sobre a formação desse professor. Diversos estudos apontam a necessidade de capacitar o docente do ensino superior para as demandas do mundo contemporâneo. Esse professor deve estar preparado para:

Aproximações educacionais inovadoras (...) reformulando currículo, usando métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas, para facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, reflexão independente e trabalho em equipes multiculturais (...) preparando novos professores, incentivando inovação constante nos planos curriculares, nas práticas pedagógicas e na adaptação aos diversos estilos de aprendizagem (Arts. 9º e 10º Unesco, 1998).

Demo (2004) afirma que a sociedade neste novo século vai exigir do professor universitário, além do domínio do conhecimento técnico, um profissional que possa orientar trabalhos coletivos e capacitado para construir seu conhecimento junto aos alunos tendo o “aprender a aprender” como o fio condutor de sua postura pedagógica.

O professor, além de dominar os conteúdos específicos de sua área, necessita estar preparado para formação de um profissional atento aos problemas de sua comunidade e que colabore para o desenvolvimento social, conforme a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI. A missão do ensino superior e conseqüentemente dos profissionais que nela trabalham é

(...) educar, formar e realizar pesquisas, formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos responsáveis capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana (...)prover oportunidades para aprendizagem permanente e de educação para a cidadania e a participação plena na sociedade (...) tratar dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades e nações (...) ampliar sua função crítica com relação aos problemas éticos, culturais e sociais que afetam as populações (...) (Arts. 1º e 2º) (Unesco, 1998)

Para Gaeta e Masetto (2013) esse cenário demanda um trabalho complexo e difícil, tornando necessário o desenvolvimento de pesquisas que focalizem esse período na vida do profissional do magistério superior. Papi e Martins (2009), afirmam que as pesquisas sobre os docentes principiantes, apesar de terem se iniciado há algum tempo no Brasil, não foram capazes, ainda, de fomentar a formação específica e diferenciada necessária para os professores nessa condição. Sobre isso, Gaeta e Prata-Linhares (2013, pg. 346) afirmam:

A formação profissional específica do professor do Ensino Superior é inquestionável, complexa, multifacetada e composta por conhecimentos objetivos e subjetivos adquiridos de modo amplo e não linear. Além da formação inicial obtida no nível da graduação, a formação continuada ou permanente toma importância fundamental por se tratar de um processo cujo propósito é desenvolver o indivíduo, proporcionando uma melhora profissional e humana que permita adequar-se às mudanças sociais, políticas, econômicas e científicas do mundo em que se vive.

Pensando na importância de conhecer os desafios diários do professor de ensino superior, este estudo propõe-se a estudar o cotidiano da docência dos professores em início de carreira na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, a partir de seus dizeres, pois concordamos com Mizukami (2002) e Marcelo Garcia (1999) quando descrevem o início da docência como um importante e privilegiado espaço de aprendizagens sobre a profissão docente, sendo considerada como uma fase única, com características singulares.

Pelos motivos apresentados definimos como problema de pesquisa: Como professores de nível superior de diferentes áreas do conhecimento descrevem suas motivações, dificuldades e perspectivas futuras relacionadas a sua inserção na docência.

O objetivo geral da investigação é conhecer e analisar os dizeres dos professores do ensino superior sobre seu início de carreira em uma instituição pública.

Para atingir o objetivo geral definimos como objetivos específicos:

- Destacar elementos que influenciaram os sujeitos da pesquisa na decisão de se tornarem professores universitários;
- Identificar as expectativas, dificuldades e desafios do docente universitário em seu início de carreira;
- Verificar e analisar as perspectivas dos sujeitos da pesquisa quanto às suas necessidades formativas e evolução da sua trajetória docente.

Esta pesquisa está estruturada a partir da introdução, cinco capítulos e considerações finais, sendo:



O segundo capítulo, “Contexto institucional e cenário da pesquisa”, apresenta um resumo histórico do lócus da pesquisa e as ações formativas realizadas até o momento atual.

O terceiro capítulo, intitulado “Aportes teóricos da docência universitária e o professor iniciante no ensino superior”, contempla a fundamentação teórica que serve de base para a pesquisa.

No quarto capítulo, “Delinear metodológico”, apresentamos o percurso metodológico utilizado nesta investigação.

O quinto e último capítulo, “O início da docência universitária sob a perspectiva dos sujeitos da pesquisa”, trata da análise construída a partir das falas dos professores entrevistados.

Nas considerações finais retomo os objetivos da pesquisa, propondo uma síntese das apreensões realizadas, a partir das falas dos docentes no sentido de apontar novos enunciados e perspectivas para estudos posteriores.

## 2 CENÁRIO DA PESQUISA E CONTEXTO INSTITUCIONAL

Ao iniciar este estudo, fez-se necessário realizar um levantamento, buscando encontrar pesquisas que dialogassem com o tema investigado. Procedemos com uma pesquisa priorizando a busca por dissertações e teses. A base escolhida foi a Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações (BDTD), na qual aplicamos as expressões “Professores Iniciantes” e “Ensino Superior”. Consideramos o espaço temporal de 2000 a 2016, tendo em vista que nesse período vivemos um processo de ampliação do número de docentes no ensino superior. A partir dessa busca foram encontrados dezesseis trabalhos que aludem ao tema. Após a seleção desses trabalhos, realizamos a leitura dos resumos, buscando termos referentes aos desafios, expectativas, dificuldades e perspectivas no início da docência no ensino superior. Posteriormente a este rastreamento, foram excluídos os trabalhos que não focalizavam essas temáticas, restou um total de sete trabalhos, que farão parte da nossa análise, conforme distribuição apresentada no quadro 1.

Quadro 1– Dissertações e Teses – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Origem</b>	<b>Categoria</b>	<b>Ano</b>
Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior: Um estudo na UFPE	Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo	UFPE	Dissertação	2005
Docência no ensino superior: Dilemas e desafios do professor iniciante	Emília Aparecida Durães Coelho	UEL	Dissertação	2009
A docência no ensino superior e a expansão universitária: Tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante	Juliana Santos da Conceição	UFOP	Dissertação	2014
Professores do curso de Licenciatura e, Matemática em início de carreira no Ensino Superior	Sandra Regina Lima dos Santos Silva	PUC	Tese	2014
Aprendizagem docente no ensino superior: Desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante	Andressa Wiebush	UFSM	Dissertação	2016
Professores em construção: Um estudo sobre docência inicial numa faculdade confessional do Sul do Brasil	Pedro Paulo da Silva Junior	UNISINOS	Dissertação	2016
Professores iniciante no ensino superior: um estudo com professores que ensinam Matemática nos cursos de Licenciatura e Pedagogia	Cibele Aparecida Santos Rosa	PUC	Dissertação	2016

Fonte: Da autora, 2016

Na pesquisa intitulada “Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior: Um estudo na UFPE”, realizada por Araújo (2005), buscou-se compreender o processo de construção dos saberes docentes dos professores universitários em início de carreira sob as influências dos contextos institucional e social. Para isso, a pesquisadora analisou as dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelos professores nos primeiros anos da carreira docente e identificou que saberes são produzidos, mobilizados e articulados na ação pedagógica.

O estudo teve como campo de investigação a Universidade Federal de Pernambuco e, como sujeitos participantes, quinze professores universitários com até cinco anos de carreira no ensino superior. A coleta de dados foi realizada a partir de análise documental, questionário, observação de sala de aula e entrevista semiestruturada.

O resultado revelou que os professores constroem os saberes da docência universitária ao longo de suas trajetórias pessoais/profissionais, nas experiências do mundo social vivido, nas relações com os alunos, com o meio sócioprofissional e nas relações didático-pedagógicas no contexto das situações de ensino-aprendizagem. Para a autora, esses saberes se configuram a partir das demandas da prática educativa e do contexto sócioinstitucional, orientando e fundamentando a prática docente, constituindo assim a especificidade de ser professor.

Coelho (2009), na pesquisa “Docência no ensino superior: Dilemas e desafios do professor iniciante”, buscou conhecer quais os problemas/desafios enfrentados pelo professor no início da docência no ensino superior, tendo como objetivo analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, identificando problemas e desafios vivenciados. A pesquisa foi realizada com dezoito professores que possuíam até cinco anos de docência no magistério superior de uma instituição privada da região de Londrina-PR. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada a partir de uma coleta de dados por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas.

Os resultados apontaram que o início da docência possui características próprias e merece atenção, uma vez que os professores expuseram a falta de uma formação específica para o ensino superior e a necessidade de continuar a formação na pós-graduação. Como problemas e desafios a serem enfrentados, a pesquisa indicou que a necessidade de vencer a insegurança, desenvolver autonomia docente, saber administrar o tempo em sala de aula, dedicar mais tempo ao preparo de aulas, aprender a lidar com a diversidade e a quantidade de alunos; superar as dificuldades em relação à avaliação e à necessidade de mais diálogo com os pares e apontaram as dificuldades geradas pela questão salarial no país.

Para Coelho (2009), o estudo confirmou que a autonomia docente é desenvolvida pela experiência adquirida no exercício da docência e a qualidade do ensino superior depende de uma formação pedagógica específica para o professor que for atuar nessa modalidade de ensino.

Na pesquisa realizada por Conceição (2014), intitulada “A docência no ensino superior e a expansão universitária: Tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante”, a questão central foi identificar e analisar quais saberes estão envolvidos na atuação dos docentes iniciantes, nomeados no período do Reuni na Universidade Federal de Ouro Preto.

A metodologia utilizada baseou-se na abordagem quantitativa e qualitativa. A pesquisadora consultou os currículos lattes de 346 professores nomeados na UFOP durante o Reuni, a fim de traçar o perfil dos docentes. Foram considerados os quatro primeiros anos de carreira docente, em qualquer nível de ensino, como referência para delimitar os sujeitos da pesquisa. Dentre esses professores iniciantes, onze foram selecionados para entrevistas semiestruturadas, cujos conteúdos foram transcritos e analisados por meio do método da análise de conteúdo.

Os dados obtidos mostraram que são vários os saberes que mobilizam a prática docente dos professores iniciantes. Embora os professores não declarem a docência como primeira escolha, eles sinalizaram preocupação com o ensino de graduação. Eles também destacaram que um fator facilitador da aprendizagem é a infraestrutura da universidade, bem como as relações estabelecidas no ambiente institucional. O elemento que foi identificado como dificultador foi a falta de motivação dos alunos, decorrente, dentre outros fatores, do grande acúmulo de informações que os alunos têm acesso, o que torna um desafio ao professor levar algo novo para a sala de aula.

Na pesquisa “Professores do curso de Licenciaturas em Matemática em início de carreira no Ensino Superior”, Silva (2014) objetivou identificar e problematizar os desafios e as dificuldades dos professores formadores em início da carreira no ensino superior, bem como as formas de enfrentamento encontradas para responder a essas demandas.

O estudo foi realizado com catorze professores formadores em início de carreira, que atuam nos cursos de licenciatura em Matemática, sendo cinco docentes de instituições públicas e nove de particulares, localizadas em São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. O estudo de abordagem qualitativa foi realizado através de entrevistas semiestruturadas e questionário.

Os resultados permitiram afirmar que os docentes, em início de carreira, enfrentam desafios pedagógicos e institucionais. Também relataram a busca de apoio junto aos colegas

mais experientes. Alguns elementos declarados mostraram-se específicos para esse grupo de docentes que está atuando nos cursos de licenciatura em Matemática. Eles sentem-se valorizados ao trabalharem com alunos que os respeitam e avaliam a experiência anterior na educação básica como estruturante para sua atuação no curso de licenciatura. Trabalham num ambiente agradável e solidário com os pares que possibilitam trocas de materiais pedagógicos e orientações.

Para Silva (2014), o início da carreira, conforme evidenciaram os dados da pesquisa, vai se constituindo de forma isolada ao se confrontar com os dilemas que se apresentam nessa fase da docência. Os formadores vão buscando alternativas para enfrentá-los, evidenciando que são capazes de produzir sua própria aprendizagem baseada na prática pedagógica.

Wiebusch (2016), no estudo “Aprendizagem docente no ensino superior: Desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante”, buscou conhecer o processo de inserção na docência e o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores iniciantes, tendo como objetivo compreender os desafios e enfrentamentos na docência dos professores iniciantes no ensino superior.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria, campus Camobi. Teve como participantes seis professores que iniciaram seus trabalhos entre os anos de 2013 e 2015 e não possuíam experiência anterior como docente do ensino superior. A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida através da abordagem narrativa sociocultural e realizada a partir de uma coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Segundo Wiebusch (2016), a análise foi constituída por duas dimensões: os processos formativos e o trabalho pedagógico e um eixo articulador que caracteriza a dinâmica institucional. Os resultados apontam que o método de ensino dos sujeitos entrevistados é baseado na imitação ou na negação de modelos vivenciados por eles. Além disso, ressaltam a dificuldade de cumprir as exigências do trabalho pedagógico e os compromissos institucionais, defendem a necessidade de uma formação que haja equilíbrio entre a pesquisa e a preparação para a docência, argumentam em favor de uma melhora nas políticas públicas e na infraestrutura institucional, do compromisso de qualificação pedagógica com momentos de compartilhamento de saberes tanto da gestão administrativa como pedagógica.

Junior (2016), na pesquisa “Professores em construção: Um estudo sobre docência inicial numa faculdade confessional do Sul do Brasil”, buscou o processo de construção dos professores iniciantes na docência do ensino superior. Teve como objetivo investigar quais pressupostos de ações responderam as expectativas dos professores iniciantes, relacionadas ao seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa foi realizada na Faculdade Murialdo, localizada no município de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, tendo cunho qualitativo e coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, com sete docentes de áreas distintas e até três anos de experiência no magistério superior.

Os resultados apontaram que os sujeitos da pesquisa consideram seus saberes empíricos inspirados nos seus ex-professores e em suas trajetórias como estudantes. Relataram ainda que a troca de experiências e as formações colaborativas são importantes alternativas para terem êxito no trabalho, citaram a falta de políticas públicas de apoio à formação do docente do ensino superior, fragilidade na formação e o pouco apoio institucional, o que torna a formação uma responsabilidade individual.

Rosa (2015), no estudo “Professores iniciante no ensino superior: um estudo com professores que ensinam Matemática nos cursos de Licenciatura e Pedagogia”, investigou as dificuldades que os professores de Matemática enfrentam no início de sua prática docente no ensino superior e as alternativas que encontram para superá-las. Os sujeitos da pesquisa foram três professores formados em Matemática, com até cinco anos de experiência no ensino superior e que atuam em cursos de Matemática ou Pedagogia. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário e entrevista.

Os resultados apontaram que, para os professores entrevistados, a falta de experiência, o trabalho solitário e defasagem de conhecimentos básicos da Matemática dos alunos são os maiores problemas enfrentados. As alternativas encontradas por eles para superar essas dificuldades são o apoio da coordenação e dos colegas mais experientes.

Para Rosa (2015), os desafios, dificuldades e problemas apontados pelos docentes demonstram a necessidade das instituições promoverem ações formativas, a fim de refletir a formação pedagógica dos docentes e os processos vivenciados por eles para construir seus saberes de ensino.

Após análise global dos textos, podemos salientar que a falta de uma formação específica para o docente no ensino superior gera dificuldades e inseguranças. Observamos também que um número expressivo de professores revelam construir os saberes de sua docência ao longo de suas trajetórias pessoais/profissionais nas relações com os alunos, no contexto das situações de ensino-aprendizagem e no ambiente de trabalho com colegas e a coordenação institucional.

As pesquisas revelaram que a falta de políticas públicas e apoio institucional torna um desafio para os professores iniciantes que dependem do próprio esforço para melhorar sua formação. Esses professores lidam com a diversidade, falta de motivação dos alunos,

dificuldades no preparo das aulas, na criação de métodos alternativos de avaliação e na administração do tempo em sala de aula. Verificou-se também que o método de ensino muitas vezes é baseado na imitação e negação dos modelos vivenciados por eles e o apoio dos docentes mais experientes contribui para superar as questões didático-pedagógicas.

Destacamos também os fatores positivos apontados pelas pesquisas como o bom relacionamento com os alunos, a qualidade da infraestrutura universitária (em alguns casos) que ajuda na aprendizagem dos alunos e as relações estabelecidas no ambiente institucional.

Considerando todo o processo de busca por estudos que contemplem os desafios, dificuldades e expectativas referentes aos professores iniciantes no ensino superior, verificamos que esses trabalhos são escassos, o que abre uma perspectiva para novas pesquisas. Pensamos que este trabalho somado aos já existentes, possa confirmar a importância de estudos que envolvam o fazer diário desses professores.

## 2.1 O PROCESSO DE EXPANSÃO DA UFTM

Buscando apresentar o contexto institucional e o cenário desta pesquisa, neste capítulo apresentamos o processo de transformação da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) em Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) com o foco na ampliação do corpo docente e nas questões referentes à formação dos professores ingressantes neste processo de expansão.

Para compreender a transformação e expansão da UFTM via Programa de Expansão (2003) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2007, é preciso inseri-la em um contexto mais amplo de Reforma da Educação Superior.

Desde 1998 o Brasil vem adotando medidas visando expandir o número de cursos e vagas no ensino superior. A partir de 2003, esse processo se intensifica com a expansão de cursos e vagas em direção ao interior dos estados brasileiros e implantação de novos *campus* e universidades.

Em 2007, com o Decreto nº 6.096/2007 surge o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Reuni foi um plano de adesão voluntária de cada instituição federal de ensino superior, cabendo a decisão ao respectivo conselho universitário. Os planos de reestruturação apresentados pelas

universidades federais e aprovados pelo Ministério da Educação teriam sua exequibilidade financeira garantida pelo Ministério da Educação (MEC), mediante termo de pactuação de metas firmado entre o MEC e as universidades participantes, os chamados contratos de gestão.

O Reuni apresentou como objetivos: ampliação do acesso às universidades públicas federais com o aumento do número de matrículas e de cursos, abertura de concursos para docentes e técnicos-administrativos, flexibilização curricular, renovação de práticas pedagógicas e o uso de tecnologias de apoio à aprendizagem, com as seguintes propostas: expansão do número de vagas e de cursos; reestruturação universitária; flexibilização e interdisciplinaridade; diversificação das modalidades de graduação; articulação da graduação com a pós-graduação e interface da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007)

Nesse cenário de expansão, a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, criada em 1953, transforma-se em Universidade Federal do Triângulo Mineiro instituída pela Lei 11.152 de 29 de julho de 2005. Segundo documento redigido pela Pró-Reitoria de Planejamento da UFTM no momento de transição, em transformação,

permitirá à UFTM ampliar sua contribuição para o processo de formação e qualificação profissional (...) proporcionará novas oportunidades de ensino gratuito não só à comunidade de Uberaba e região, mas aos estados circunvizinhos (UFTM, 2005, p.91).

Com a transformação em Universidade, a UFTM passou a oferecer os cursos de licenciatura em Letras Português/Inglês e Português/Espanhol, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Nutrição. Em 2009, iniciaram-se seis cursos de licenciatura, sendo eles: História, Geografia, Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas e o bacharelado em Serviço Social. Ainda nesse período de ampliação, em 2010 a universidade passa a ofertar sete cursos de Engenharia sendo: Ambiental, Civil, Química, Alimentos, Mecânica, Produção e Elétrica.

O ano de 2015 marca a expansão da UFTM para fora do município de Uberaba, um novo *campus* é implantado no município de Iturama-MG, no qual foram oferecidos inicialmente os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química. Posteriormente em 2016, criou-se o curso de Bacharelado em Agronomia.

No momento do levantamento desta pesquisa a UFTM oferecia vagas em 26 cursos entre licenciaturas e bacharelados, com 6.669 alunos, sendo 5.731 nos cursos de graduação e 938 nos cursos de pós-graduação.



Paralelo a esse processo de expansão de cursos e vagas, a UFTM vivenciou o aumento do número de docentes. No período de 2005, ano da transformação em universidade, até agosto de 2017, ano desta pesquisa, foram nomeados quinhentos e oitenta e três professores.

Com o aumento do número de professores, fica latente a necessidade de ações formativas para esses profissionais. Na UFTM, o órgão responsável pelas questões referentes à formação didático pedagógica dos professores é a Divisão de Apoio Técnico-pedagógico (DATP), órgão que integra a Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) da UFTM. A DATP foi criada em 1993 e tem como objetivo assessorar procedimentos de cunho técnico-pedagógico, relacionados aos processos e projetos pedagógicos dos cursos de graduação, e à legislação educacional do ensino superior, além de desenvolver ações referentes à formação do professor universitário como forma de contribuir com a qualidade permanente do ensino visando a melhoria na qualidade do ensino ministrado na UFTM.

Tendo em vista que o foco desta pesquisa é a formação docente, buscamos por meio dos Relatórios de Gestão da DATP conhecer quais foram às ações formativas desenvolvidas pela divisão. Para a busca dos documentos, delimitamos o ano de 2005 como marco temporal, período que coincide com a transformação em Universidade.

Quadro 2– Atividades desenvolvidas pela DATP no período de 2005 a 2016

ANO	AÇÃO
2005	Curso de Capacitação Didático-Pedagógica
	Organização e realização da 1ª Oficina de Reforma Curricular da FMTM
	Organização do Fórum do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e III Seminário sobre o Ensino de Graduação na FMTM .
2008	Curso de Desenvolvimento Docente
2012	I Encontro do Fórum Permanente de Gestão Universitária: “Os Núcleos Docentes Estruturantes em Ação”.
	IV Seminário sobre o Ensino de Graduação na UFTM: “Avaliação da Aprendizagem em Debate”.
	Elaboração de questionário para diagnóstico das necessidades formativas dos docentes da UFTM
2013	Diagnóstico de necessidades formativas dos docentes da UFTM
2016	Participação como palestrante na III Semana de Planejamento Acadêmico e III Simpósio de Práticas Educativas no Ensino Superior, abordando questões relacionadas aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação na UFTM;

Fonte: Da autora, 2017

Segundo os relatórios de gestão da DATP (2009), o intervalo entre 2005 e 2009 foi o que mais sofreu transformações, pois foi o período de transformação em universidade e

aprovação do Projeto Reuni – UFTM. Nesse período houve abertura de novos cursos, contratação de um número significativo de docentes, entre outras questões, o que demandou maior sobrecarga de trabalho na divisão.

Em 2013, a DATP realizou pesquisa entre os docentes da instituição, buscando conhecer suas concepções de formação docente e necessidades formativas. Responderam ao questionário 46,5% dos docentes da universidade.

Os resultados apontaram que a UFTM possui um corpo docente com prevalência de titulação em nível de doutorado e experiência na docência maior que cinco anos. Grande parte desses professores afirmou ter participado de algum tipo de formação para a docência, porém 23% afirmaram nunca ter participado de ações formativas. Apesar disso, 84%, sinalizaram ser relevante a participação em programas que visem à formação permanente, o que demonstra consciência da importância de permanecer se atualizando.

Ao serem questionados sobre a implementação de um projeto institucional para a formação docente permanente, os professores sugeriram que fossem consideradas a carga horária docente (que extrapola as atividades em sala) e a oferta de mais de uma opção de horário para as atividades oferecidas, a fim de levar em conta a diversidade da carga horária dos professores e que sua oferta tivesse participação não obrigatória. Além disso, foi sugerido que esses programas levem em conta: um diferencial para os professores iniciantes, com conteúdo de estudo atualizado, diversificado, e que contemplassem as diferentes áreas de conhecimento.

As necessidades formativas, sugeridas pelos docentes foram agrupadas em áreas temáticas, sendo didática, psicologia escolar e políticas de ensino, com uma formação que promovesse a articulação entre teoria e prática, estudos de caso, observação de situações reais em sala de aula, oficinas e estudos orientados.

Quanto às propostas para valorização institucional da docência e conseqüentemente melhora das condições de trabalho, foram apontados: auxílio financeiro para participação nos programas formativos, efetividade da mobilidade docente, incentivo institucional à pesquisa e valorização da participação em programas formativos para efeito de progressão na carreira. No mês de junho de 2016, foi implantado o Serviço de Formação Docente vinculado à DATP. Esse setor foi criado com o objetivo de estruturar as ações formativas desenvolvidas pelo setor e ampliá-las. Até o momento, o setor funcionava com duas pedagogas, e têm promovido a realização de eventos, cursos, articulações externas e internas, produção e socialização de informações, conforme quadro 3.

Quadro 3– Ações desenvolvidas pelo Serviço de Formação Docente em 2016

<b>Eventos formativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminário de Ensino de Graduação: a didática em foco</li> <li>• Encontros formativos: Diálogos teoria-prática na docência universitária</li> <li>• Fórum Permanente de Gestão Universitária: Projeto Pedagógico de Curso - PPC</li> <li>• Simpósio: Educação a Distância – conceitos, gestão e desafios</li> </ul>
<b>Cursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Extensão de 24h para professores e licenciandos.</li> </ul>
<b>Articulações internas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parceria com PPGED/UFTM: Projeto de socialização de pesquisas que tenham a UFTM como objeto de análise;</li> <li>• Parceria com PROPLAN e PROACE: participação no grupo de pesquisa: GEIPEC.</li> <li>• Parceria com ICTE: grupo de pesquisa, organização de II Fórum de Ensino;</li> <li>• Assessoramento no Curso de Medicina: realização de Fórum de Educação Médica, discussão de necessidades da formação docente para o ensino de medicina, organização do PPC;</li> <li>• Parceria com a PRORH: registro e certificação das ações formativas.</li> <li>• Parceria com a Rede Municipal de Ensino e o Conselho Municipal de Educação de Uberaba;</li> <li>• Atendimento às demandas formativas dos cursos de graduação;</li> </ul>
<b>Articulações externas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em comissão científica do Seminário Nacional “O Uno e o Diverso na Educação Escolar” promovido pela UFU: avaliação de trabalhos e coordenação de sessão de comunicação oral;</li> <li>• Participação no GEPEDI: Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática e Profissionalização Docente da UFU.</li> </ul>
<b>Produção e socialização de conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Submissão ao CEP de projeto de pesquisa que objetiva analisar o proposto e o concretizado nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura da UFTM;</li> <li>• Pesquisa sobre a produção de didática no ENDIPE 2016;</li> <li>• Artigo sobre possibilidades didáticas do formador de professores publicada na Revista Triângulo;</li> <li>• Participação no ENDIPE 2016 com socialização de pesquisa produzida na UFTM;</li> <li>• Participação no JIEPE com socialização de projetos, ações desenvolvidas pela DATP e avaliação de trabalhos.</li> </ul>

Fonte: Da autora, 2017

Segundo as servidoras do Serviço de Formação Docente, o esforço para realizar as ações formativas tem sido grande, uma vez que a criação do Serviço de Formação Docente foi realizado a partir da estrutura já existente na DATP, sem um orçamento financeiro, o que leva

as servidoras a conciliarem o atendimento das demandas já existentes na DATP com as que foram criadas. Mesmo sem um orçamento e com o baixo número de servidores, o Serviço de Formação Docente busca ampliar suas ações conforme demonstra a tabela abaixo, que expõe o planejamento pelo setor para o ano de 2017.

Quadro 4 –Planejamento das atividades de formação docente 2017

<b>Categoria das ações</b>	<b>Ação</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Eventos formativos</b>	Seminário de Ensino de Graduação	Discutir temáticas ligadas ao ensino que atendam às necessidades institucionais.
	Fórum Permanente de Gestão Universitária	Oportunizar o debate sobre questões do cotidiano da gestão acadêmica dos cursos de graduação.
	Encontros Formativos: diálogos teoria-prática na docência universitária	Socializar experiências docentes bem-sucedidas no ensino de graduação.
	Seminários de socialização de pesquisas	Socializar pesquisas realizadas no contexto do ensino.
<b>Cursos</b>	Formação pedagógica para professores em estágio probatório	Promover o desenvolvimento profissional docente.
	Formação pedagógica para professores da área de saúde	Promover desenvolvimento profissional docente.
	Formação pedagógica para professores de Engenharia.	Promover desenvolvimento profissional docente.
<b>Articulações internas</b>	Parceria com Mestrado em Educação para realizar seminários de pesquisa.	Socializar pesquisas no âmbito do ensino.
	Participação na elaboração de política institucional de formação de professores universitários da UFTM.	Criar fundamentos para as iniciativas institucionais voltadas para a formação de professores.
	Parceria com CEAD, UAB/UFTM para ofertar cursos de formação pedagógica via moodle.	Ofertar formação pedagógica via moodle.

Fonte: Da autora, 2017

Convém reforçarmos que a aprendizagem docente para o ensino superior deve ir além de esforços pessoais. São necessários investimentos institucionais, que promovam programas de formação docente, por isso é fundamental que as instituições de ensino superior criem espaços, que possibilitem a reflexão e valorizem o desenvolvimento profissional docente, pois “compartilhar experiências, dúvidas e auxílio mútuo (pode favorecer) a construção do

conhecimento pedagógico compartilhado constituem em fatores preponderantes na construção do papel docente” (ISAIA; BOLZAM, 2005, p. 123).

De acordo com Pachane (2009) somente por meio de um projeto coletivo, integrado, institucional e com uma filosofia “formativa”, e contínua poderemos dar início à mudança de mentalidade necessária para que a dimensão do ensino e da formação pedagógica dos professores passe a ser valorizada na cultura universitária. Para Gaeta e Prata-Linhares (2013) é importante que as IES proporcionem uma formação permanente fundamentada em um processo de desenvolvimento profissional pressupondo reflexão e mudança nas dimensões cognitiva, pedagógica, teórica, pessoal e profissional.

Apesar da importância da formação permanente no interior das IES, de acordo com Prata-Linhares; Arruda (2017, p. 260), “ainda não temos, no Brasil, a tradição dos centros institucionais de desenvolvimento profissional docente, prática já consolidada em muitos países”.

Mesmo dispondo de recursos materiais e pessoais escassos, vemos que a instituição pesquisada vem realizando diversas atividades visando à formação docente e avançou ao criar o Serviço de Formação Docente, pois ao propor a construção e implementação de programas de qualificação e aperfeiçoamento de seus docentes, podem estimular a reflexão, o potencial inventivo, empreendedor e produtivo da formação docente, o que pode gerar uma melhoria da prática profissional.

### 3 APORTES TEÓRICOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo iremos apresentar conceitos importantes que fundamentam o nosso estudo e que são essenciais para o entendimento da docência universitária. Esses conceitos, apesar de interligados e indissociáveis, serão tratados de forma individual apenas por uma questão de organização didática.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes (FREIRE, 1999, p.19).

#### 3.1 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho docentes no ensino superior reflete em toda sociedade, pois são eles os responsáveis pelo preparo de uma grande gama de profissionais que integram a sociedade. O professor universitário tem o papel social de reunir ensino, pesquisa e extensão de maneira sistematizada com vistas a trazer melhorias à sociedade. Assim, a atuação desses docentes tem grande influência nos benefícios sociais oferecidos pela universidade e na qualidade dos novos especialistas que a sociedade vai receber.

O ensino superior no Brasil tem vivenciado novos desafios (expansão do ensino superior; diversificação do sistema de ensino superior, mudança do perfil do aluno ingressante no ensino superior, entre outras) provocado por alterações de ordem econômica, política e social, ocorridas nas últimas décadas em contexto mundial. Cada vez mais os professores estão diante de desafios, dilemas e novas demandas de aprendizagens e formação. Essas mudanças afetam toda sociedade e repercutem no cotidiano dos espaços educativos, provocando novos ajustes no dia a dia escolar e na prática educativa.

Paralelo a esse processo de mudanças, verificamos uma evolução na quantidade de cursos de graduação junto a uma crescente inserção de docentes no ensino superior. Essas transformações exigiram um novo papel das Instituições de Ensino Superior (IES) perante a sociedade. Nesse sentido, novos desafios surgem e necessitam ser enfrentados. Esse crescimento na quantidade de cursos e docentes no ensino superior no Brasil pode ser percebido se tomarmos comparativamente como referência os dados da tabela 1:

Tabela 1–Evolução dos números de cursos, matrículas e docentes na Educação Superior

Ano	Cursos de graduação		Total de docentes efetivos
	presenciais	Matrículas	
2000	1.996	482.750	50.165
2005	2.449	579.587	56.165
2010	5.024	833.934	83.443
2015	6.018	1.133.172	111.086

Fonte: Dados do INEP, 2017

A expansão do ensino superior desencadeou inúmeros questionamentos referentes à atuação docente nesse nível de ensino, porém observamos uma incompatibilidade: as ações voltadas para a ampliação do ensino superior não vieram acompanhadas, na mesma proporção, de ações que contemplem a formação dos docentes que estão adentrando esse espaço. Verificamos na tabela acima que o número de docentes na educação superior deu um grande salto entre os anos de 2000 a 2015. Ao analisarmos a página da Secretária de Educação Superior, órgão que integra o MEC, encontramos diversos programas e metas que visam ao aumento do número de vagas, porém nenhuma menção à programas formativos para o docente universitário.

Segundo Masetto (2003), historicamente o exercício docente nas IES tem como pressuposto a ideia de que o domínio do conhecimento específico e a excelência na pesquisa são suficientes para exercer a docência com qualidade.

A valorização da excelência na pesquisa e o domínio do conteúdo específico para a atuação docente marcam a desvalorização dos processos de planejamento e a ação docente para esse nível de ensino (POWACZUK, 2012). De acordo com Cunha (2003), esse processo está alicerçado em construtos históricos que atribuem ao conteúdo específico um valor maior sobre o conhecimento pedagógico,

[Se] espera que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação stricto sensu, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento (CUNHA, 2003, p.258).

Essa postura tem resquícios do modelo de ensino superior implantado no Brasil (francês-napoleônico) Os cursos e faculdades que aqui se criaram, desde seu início, voltaram-

se para a formação de profissionais competentes em determinada especialidade (MASETTO, 2003).

Nesse modelo de ensino os currículos eram seriados e constavam apenas disciplinas voltadas diretamente para o exercício da profissão. O sistema de aprendizado baseava-se em um docente que deveria transmitir aquilo que sabia para um aluno que nada conhecia. O resultado da aprendizagem era avaliado pelo mesmo profissional, o qual dizia se o aluno estava apto ou não para exercer determinada profissão. Em caso positivo, o aluno recebia um diploma que certificava sua competência profissional, caso contrário, repetia o curso (MASETTO, 2003).

Esse modelo era fundamentado na crença de que “quem sabe automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p.13), o que gerou grandes problemas, pois como afirmam Almeida e Pimenta (2011), “ensinar é uma tarefa complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social”. É fundamental para o docente entender o currículo, realizar um planejamento, escolher um método de ensino e os recursos para alcançar seus objetivos, saber relacionar com os alunos, estabelecer critérios de avaliação, entre outros.

Faz-se necessário que os professores das mais diferentes áreas do conhecimento, ao optarem pela docência no ensino universitário, tenham consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel principal é o de ser professor, o que exige a participação em programas formativos, a fim de superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo (BEHRENS, 2011, p.444).

Para Cunha (2006), o acesso à informação e a revolução tecnológica, não aceitam um professor como principal fonte de informação, depositário de verdades e certezas. O professor da atualidade precisa ser a ponte entre o conhecimento disponível e conhecimento do educando.

A desvalorização da profissão “professor” é outro complicador. Autores como Pimenta e Anastasiou (2008) apontam que, muitas vezes, os professores do ensino superior das diferentes áreas preferem ser identificados socialmente como profissionais ligados a área de sua formação: engenheiro, advogado, médico. O título de professor de Física, Direito, Medicina ou de qualquer outra área do conhecimento parece sugerir uma identidade menor. As autoras acrescentam ainda que as atividades acadêmicas que esses profissionais realizam estão mais relacionadas à sua formação inicial como profissionais bacharéis e liberais do que com a docência propriamente dita.



As autoras Pimenta e Anastasiou (2008) afirmam que a formação de professores para desempenhar a docência no ensino superior não está bem definida na legislação, ao oposto dos demais níveis de ensino. Na legislação brasileira, a formação do professor universitário, aparece somente no Art. 66 da LDB e assinala que “A preparação para o exercício da docência superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996), porém os cursos pós-graduação *stricto sensu* possuem currículos que enfatizam a formação do pesquisador em detrimento da formação pedagógica (RAMALHO, 2007).

Apesar de reconhecermos que pesquisa tem papel importante na formação do professor universitário, verificamos que a formação para docência vai além, e requer aspectos que não são contemplados na legislação. Para exercer a docência é necessário ter os conhecimentos pedagógicos. Masetto (2003) demonstra esta preocupação quando comenta que:

O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (p. 184-183).

Para Gaeta e Prata-Linhares (2013), esses programas se distanciam de um processo abrangente e completo de desenvolvimento do professor. São cursos predominantemente acadêmicos e que na maioria das vezes tem como foco a formação de pesquisadores. Podemos dizer ainda que a formação para o ensino superior não é contemplada na maioria desses cursos e quando está presente é apenas em umas poucas disciplinas que não conseguem oferecer uma formação docente satisfatória aos futuros profissionais.

Também não devemos deixar de citar os processos de avaliação externa vigentes para a universidade brasileira (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES), que por sua vez parecem reforçar a ideia de que o professor universitário é principalmente pesquisador, desvalorizando a docência. Esses processos avaliativos contemplam como indicadores da qualidade do trabalho docente a pesquisa e a docência, sendo o primeiro reconhecido como de alto prestígio, enquanto o segundo tem baixo valor acadêmico e social.

Dessa maneira o trabalho docente universitário acaba se identificando, restritamente, com a atividade de pesquisa que é tida como a principal fonte de prestígio acadêmico e valorização profissional, ocasionando assim a valorização da pesquisa em detrimento da docência propriamente dita.

Melo (2012) aponta que nas universidades mais tradicionais privilegiam-se as atividades de pesquisa, e nas discussões entre professores o assunto é sempre sobre os artigos publicados, projetos aprovados e verbas recebidas. Não existem perguntas referentes a metodologias ou aprendizagem dos alunos, isso porque as atividades de ensino têm menor importância no contexto universitário.

Diversos autores questionam a importância dada ao domínio da especialidade em detrimento ao ensino. Zabalza (2004) deixa claro que somente o domínio do saber na área de especialidade do docente não é suficiente para atender as expectativas da sociedade em relação à universidade. Para o autor não basta ser um bom cientista, é preciso ser um bom formador, buscando modos de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus alunos tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. Para Gaeta e Masetto(2013, p. 25),

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

Para Anastasiou (2001, p. 8) “a maioria que atua na docência universitária tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores”. Podemos constatar com essa afirmação que excluindo os docentes dos cursos de licenciatura, que passaram por uma formação pedagógica, o restante dos profissionais que atuam no magistério superior e que vêm de outras áreas não tiveram uma formação específica para enfrentar os problemas do cotidiano da sala de aula. Zabalza (2004, p. 141) acrescenta que

[...] o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência.

Todos esses fatores contribuem para que a formação dos docentes do ensino superior torne-se um território com poucas iniciativas, ocasionando a inserção de diferentes profissionais na prática docente sem um preparo que lhes possibilite uma postura mais crítica. Diante desse quadro, grande parte dos profissionais que ingressam no magistério superior é submetido a configurar uma construção docente na urgência do cotidiano, trazendo consigo a compreensão de que a docência é uma atividade que se produz no exercício desse fazer (POWACZUK, 2012).

Estudiosos como Prata-Linhares; Arruda (2017), Pachane (2009), Masetto (2009), Pimenta e Anastasiou (2008), Imbernón (2011) entre outros têm chamado atenção para se pensar as necessidades formativas desses docentes, de modo institucionalizado e que priorize os saberes pedagógicos e didáticos, tendo em vista a ausência de uma política voltada diretamente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores universitários.

Para Veiga (2003) a formação docente para o ensino superior fica a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições que ofertam cursos de pós-graduação, já que, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Diante desses entraves, Neuenfeldt (2008), aponta que a maioria dos professores universitários são meros repetidores de teoria, pois constituem seu percurso profissional tendo apenas como referência os professores que tiveram. Suas experiências são constituídas apenas enquanto alunos, o que torna o desenvolvimento de seus alunos bastante deficiente. Behrens (2002, p.60) confirma:

Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação.

A falta de experiência e o desconhecimento de práticas pedagógicas eficientes pode levar o profissional docente a selecionar das suas experiências como aluno aquelas que considera mais efetivas para aprendizagem, porém isso nem sempre resulta em um processo de ensino aprendizagem eficiente.

Conforme Cunha e Zanchet (2010, p. 4), “os professores de maneira geral só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e aprendizagem dos alunos”. Ao longo de sua vida foram interiorizando modelos e rotinas de ensino que só se atualizam quando enfrentam situações de urgência já que precisaram assumir o papel de professor sem que ninguém/nada o tenha preparado. Almeida e Pimenta (2011, p.8), corroboram com esse pensamento quando afirmam que:

(...) o território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor.

Para Benedito (1995 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 36), “o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros”. Nessa formação, contribuem ainda sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos. Cunha (2002), reprova essa postura, para a autora, sendo a docência uma atividade tão complexa, não se deve permitir uma ação profissional descompromissada e amadora que tende a repetir processos culturalmente instalados e reproduzidos de modo descontextualizado e sem reflexão.

Diante dessas afirmações, para Isaia e Bolzan (2005), só será possível obter um avanço nas questões formativas na medida em que buscarmos compreender as relações recíprocas entre o domínio do saber (conhecimento científico) e do saber fazer (conhecimento prático e estratégias pedagógicas). Soares e Cunha (2010) complementam esse pensamento, ao afirmarem que a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender.

Percebemos então que mesmo aquele professor que possui uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou ainda pelo exercício de outra profissão muitas vezes não sabe como compartilhar esse conhecimento com seus alunos, pois desconhece práticas e recursos voltados à didática.

Segundo Imbernón (2011) uma formação específica para a docência universitária pode promover: o desenvolvimento e difusão do conhecimento na comunidade, o questionamento de sua legitimidade social e originalidade; desenvolver uma formação crítica e transformadora e a disponibilidade para mudanças; promover autoformação; envolvimento em temas sociais, culturais e políticos; articulação entre teoria e prática docente.

Para Junges e Behrens (2015), é preciso que o docente universitário seja considerado um investigador da própria prática, da sua realidade e de seus alunos, mediando ações que instiguem a dúvida, a formulação de perguntas e a busca de respostas em parceria com os alunos, de forma criativa e reflexiva, tornando-se uma ponte entre eles e o conhecimento.

Estabelecer o foco na prática pedagógica dos professores é um dos principais desafios a ser superado no ensino superior. Uma formação pedagógica de qualidade possibilita ao professor universitário olhar para sua prática pedagógica, analisá-la e reinventá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e renovação. Para tanto, as instituições educacionais, em todos os níveis de ensino, em especial na universidade, precisam criar espaços que possibilitem gerar processos de formação permanente, que permitam aos docentes ao longo de toda carreira “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios

conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem” (BEHRENS, 2007, p.452).

### 3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM BUSCA DE UM CONCEITO

É inegável que as alterações ocasionadas pelo avanço da sociedade moderna vieram mudar significativamente as ações desenvolvidas dentro do contexto educacional. Essas alterações provocaram novos desafios à profissão docente, e o professor, que é um dos elementos fundamentais desse espaço de interação social, acabou por sentir tais transformações. Os saberes e competências adquiridos pelo professor na formação inicial deixaram de ser suficientes para enfrentar as novas exigências da sociedade, com isso:

[...] ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos [...] se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO GARCIA, 2009).

Diante desse cenário, exige-se o prolongamento da educação com foco em uma formação ao longo da vida demandando a necessidade de manter mecanismos para uma formação profissional permanente. Com isso surgiu a ideia de desenvolvimento profissional docente, que segundo Marcelo Garcia (2009) vem se constituindo em um campo de pesquisa bastante promissor para a observação, análise e reflexão acerca de aspectos relativos à atuação profissional do professor.

Para Baptista (2010), o desenvolvimento profissional docente é um processo reflexivo e contínuo, voltado para as necessidades pessoais do professor. Implica uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversos, no qual o professor assume um papel fundamental e tem suas potencialidades valorizadas. Diante disso, entendemos a ideia do desenvolvimento profissional docente como a maneira mais apropriada para se pensar a carreira docente frente às mudanças sociais e educacionais já sofridas, as que estão ocorrendo e as que irão acontecer futuramente.

Marcelo Garcia (2009, p.9) explicita que o desenvolvimento profissional docente visa demarcar uma diferenciação do processo tradicional e descontínuo da formação, pois ao utilizarmos o termo desenvolvimento, pressupomos evolução e continuidade, “rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”. Podemos ir mais além e dizer que ele se fundamenta no paradigma da sociedade do conhecimento que concebe a educação ao longo da vida (DELORS, 2001).

A junção dos vocábulos desenvolvimento/profissional/docente pode remeter ao movimento de transformação dos sujeitos. Nesse sentido, o referido termo tende a ser relacionado ao movimento de constituição do sujeito dentro de um campo específico. A esse processo também está a ideia da aprendizagem como fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído pela interação entre indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da reinterpretação de experiências (FORTE; FLORES, 2012).

Para Silva (2011), o desenvolvimento profissional constitui toda a história de vida dos professores como seres políticos e culturais e envolve a produção, a utilização e a disseminação dos diversos saberes pedagógicos. Ser professor requer o domínio de muitos saberes, o que exige uma busca constante de aperfeiçoamento. Nessa ótica, a atividade docente não pode ser analisada a partir de um conjunto de características definidas, mas sim como uma construção social.

Formozinho (2002, p. 42) define como:

Uma caminhada que decorre de todo ciclo da vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. Essa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida leva-nos a conceituar o desenvolvimento profissional como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que não pode ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando.

De acordo com Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional é amplo, voltado para a formação completa do docente. Nessa perspectiva, a formação do professor expressa-se por um “continuum” em que o docente se manifesta ora como um especialista buscando melhorar sua prática, ora como um investigador, em uma busca contínua pela melhoria no desempenho dos processos de ensino e aprendizagem.

O autor aponta ainda que a expressão é polissêmica e tem assumido diferentes perspectivas e significados, sendo utilizada em diferentes contextos, referindo-se a diversos tipos de práticas. É um conceito que tem se modificado e, se antes era visto como decorrência do exercício profissional após a formação inicial, hoje é entendido em termos mais amplos e processuais. Nessa nova perspectiva, o desenvolvimento profissional docente possui as seguintes características:

- ✓ Baseado no construtivismo;
- ✓ Tem diferentes formas, em diferentes contextos;
- ✓ É colaborativo e em longo prazo;
- ✓ O conhecimento é adquirido a partir da reflexão sobre as experiências;
- ✓ Ocorre em um contexto concreto e visa a reconstrução da escola.

Diante do exposto, verificamos que o desenvolvimento profissional é favorecido por contextos colaborativos que levam em conta elementos individuais e coletivos. Nesse cenário, cabe ao docente, investir em sua formação, agindo de maneira responsável, estabelecendo metas e realizando balanço sobre o percurso realizando e refletindo em todo momento sobre sua prática (NÓVOA, 2013).

Marcelo Garcia (2009) afirma que o desenvolvimento profissional tem um caráter intencional, pois engloba atividades e experiências planejadas sistematicamente que visam promover mudanças, levando em conta que o professor é um sujeito que aprende ao se envolver em atividades de ensino, avaliação, observação e reflexão.

Nessa busca pela melhoria da prática, o individualismo cede lugar para uma prática dialógica na busca de soluções perante os desafios encontrados na prática cotidiana. Assim, o desenvolvimento profissional pode partir de uma iniciativa individual, mas no meio do caminho passar a englobar o coletivo, ou seja, emerge no contexto organizacional do ambiente escolar, no contexto do trabalho. Nesse movimento o professor do ensino superior deve interagir com outras áreas e outras formas de conhecimento, o que envolve interação e diálogo com os parceiros de trabalho.

Soares e Cunha (2010, p. 36) afirmam:

Essas ações são assumidas não apenas individualmente, elas envolvem todos os profissionais que atuam de forma integrada na instituição, evidenciando, assim, a estreita ligação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, o que pressupõe uma gestão democrática e participativa, capaz de alterar a própria organização, os papéis atuais e futuros dos professores, com base em reflexões críticas e propositivas do grupo, visando garantir, aos estudantes, aprendizagens significativas e crescimento pessoal.

Imbernón (2011) vai mais longe, para ele a formação docente deve ser um processo contínuo, que tem início na trajetória escolar e prossegue ao longo da vida. São momentos de aperfeiçoamento e englobam questões relativas a salário, carreira, clima organizacional. Para Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores procede de suas vidas pessoais e profissionais, do contexto de trabalho e, também, das políticas educacionais, uma vez que as condições de trabalho do professor podem interferir no seu desempenho profissional.

Com base no exposto, a formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional docente deve ser vista como um,

processo contínuo de permanente desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender, e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (Brasil, 2002, p. 63).

Compreende-se, então, o desenvolvimento profissional docente como um processo pessoal em sua totalidade, abrangendo o cognitivo e o social, numa constante busca de conhecimentos para o aprimoramento de habilidades, atitudes, valores e melhores condições de trabalho.

Villar Angulo (1990) aponta quatro perspectivas de desenvolvimento profissional:

- 1) Processo de aperfeiçoamento individual;
- 2) Avaliação para aperfeiçoamento do ensino;
- 3) De indagação;
- 4) Contexto organizacional.

A perspectiva de aperfeiçoamento individual tem como pressuposto a ideia de que a profissão docente tem diferentes necessidades, que podem variar para cada professor. Portanto, deve ser oferecido um leque de ações, para que o professor escolha a que melhor atende suas necessidades de autodesenvolvimento profissional.

A avaliação para melhoria do ensino entende a avaliação do professor não como uma atividade estanque e somativa, mas como o início de um processo formativo que busca o engajamento voluntário e a cooperação dos professores. Portanto, privilegia o diálogo e a negociação em oposição à norma e à imposição e, ainda, o aperfeiçoamento em oposição ao controle.

A indagação concebe o professor como um profissional que investiga a sua própria prática e reflete sobre ela, por iniciativa própria ou por estímulo das instituições formativas.

Contexto organizacional parte do pressuposto de que o desenvolvimento profissional deve ir além dos aspectos pessoais ou didáticos. Coloca em foco as mudanças estruturais e organizacionais da instituição, portanto é voltado para o aperfeiçoamento da comunicação, da democracia e do processo de tomada de decisões.

Para Howey (1985), o desenvolvimento profissional docente pode ser apresentado a partir das seguintes dimensões: pedagógica, conhecimento e compreensão de si mesmo, cognitiva, teórica, profissional e de carreira. Essas dimensões são detalhadas no quadro 5:



Quadro 5–Dimensões do desenvolvimento profissional docente segundo Howey (1985)

<b>Pedagógica</b>	Oportuniza atividades formativas centradas na prática curricular, na gestão de sala e de aprimoramento de habilidades para os docentes a fim do aperfeiçoamento do ensino.
<b>Compreensão de si mesmo</b>	Autocompreensão dos docentes em relação às suas dimensões pessoais.
<b>Cognitiva</b>	Aperfeiçoamento e aquisição de novas capacidades de raciocínio por parte dos professores.
<b>Teórica</b>	Processo reflexivo do docente sobre a sua prática.
<b>Profissional</b>	Engajamento em pesquisas para o aprimoramento dos conhecimentos sobre a profissão.
<b>Carreira</b>	Adoção de papéis diferenciados na profissão docente.

Fonte: Da autora, 2017

Sparks e Loucks-Horsley (1990 apud Marcelo Garcia, 1999) também apresentam cinco perspectivas de desenvolvimento profissional, a saber:

Autônomo: capacitação individualizada, a partir da escolha pessoal de cada professor em relação ao aperfeiçoamento de competências que contribuirão com o seu desenvolvimento pessoal e profissional; Baseado na reflexão e no apoio profissional mútuo, desenvolvendo competências que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente; Através da inovação curricular: atividades que objetivam redesenhar e adaptar o currículo em busca de melhorias na escola; A partir de cursos formativos: atividades que possibilitam os professores adquirir domínio de competências formativas; Investigação: atividades que levam os professores a adotarem uma postura investigativa em sua prática educativa.

Consequentemente, toda ação voltada e ou idealizada para o desenvolvimento profissional docente deve ter como propósito de contribuir para que o professor, principalmente o professor iniciante, aperfeiçoe tais habilidades. De acordo com Marcelo Garcia (2009, p. 15), “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que esses possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas.” Portanto, a palavra chave para qualquer proposta de desenvolvimento profissional deve ser “mudança”, mudança de prática na sala de aula; mudança nos resultados da aprendizagem dos alunos; e mudança nas atitudes dos professores.

Para Soares e Cunha (2010), é fundamental a promoção, pelas instituições universitárias, de ações voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino do professor universitário. Para ser mais eficaz, é preciso que essas ações tenham como ponto de partida e de chegada a prática profissional, objetivando o desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica sobre sua própria prática de ensino. Para isso as autoras salientam que essas ações devem priorizar as iniciativas dos próprios professores, superar a perspectiva individualista da docência e apostar em ações colaborativas entre professores de um ou vários departamentos, buscando propiciar um clima de reflexão coletiva relacionada à didática e de apoio mútuo entre os professores.

Diante dos autores mencionados podemos perceber que a estrutura dos programas formativos para os docentes universitários devem responder aos problemas, expectativas e necessidades daqueles que fazem parte da comunidade universitária. É indispensável a participação dos professores em todo processo formativo, inclusive no diagnóstico das necessidades.

Com esses apontamentos, fica claro que o desenvolvimento profissional não pode ser imposto, mas é uma responsabilidade do professor, que necessita querer investir na profissão, tendo em vista sua insatisfação com os conhecimentos que possui, com as práticas de ensino atuais e com seu interesse e dedicação em melhorá-los. Reforçamos ainda que o desenvolvimento profissional docente não está implicado somente ao desenvolvimento pedagógico, ele envolve o conhecimento e compreensão de si mesmo como pessoa. Além disso, todo esse processo não pode ser pensado separado das condições que envolvem o contexto de trabalho, ou seja, dissociado da situação organizacional da instituição como um todo.

### 3.3 OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA REFLEXIVA COMO COMPONENTES ESSENCIAIS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Partindo da constatação de que o professor tem um papel central a desempenhar na educação que se espera para o século XXI e de que seu desenvolvimento profissional exige um conjunto de saberes, uma vez que toda profissão necessita de um corpo de habilidades que a defina, torna-se relevante para o reconhecimento da profissão de professor identificar a natureza do seu “repertório de habilidades”.

Existem diversos estudos sobre os saberes necessários para a docência, que trazem diferentes abordagens na definição e classificação: Tardif (2010), Cunha (2004), Gauthier et

al. (2006), entre outros. Essas referências teóricas têm buscado analisar os fatores construtores desses saberes e sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

Como os advogados, os engenheiros, os médicos (entre outros profissionais) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores devem especificar as habilidades necessárias para a constituição de seu ofício. Freire (1999), quando diz que o ato de cozinhar demanda alguns saberes, compara o cozinheiro com o professor, que em sua prática cotidiana lança mão de alguns conhecimentos necessários à docência. Para o autor, esses conhecimentos se juntam a outros que podem ser modificados ou transformados.

É fundamental ter em mente que para os docentes desenvolverem suas atividades, é indispensável um conjunto de conhecimentos que “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas das situações concretas de ensino” (GAUTHIER et al., 2006, p.28).

Para Cunha (2007), o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, mobilizam diferentes teorias, metodologias e habilidades. Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber particular’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes e de diferentes origens.

Tardif (2010, p. 21) confirma que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Diante dessa afirmação, conforme ampliamos o conhecimento sobre a prática docente e compreendemos como seus saberes são construídos, apropriados e direcionados, mais aptos estaremos para contribuir com as políticas para formação de professores, uma vez que elas devem considerar os contextos, as demandas e os conhecimentos que orientam a atuação do professor.

Para Campelo (2001, p. 51), os estudos referentes a essa temática visam colaborar para a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente e formar professores para desenvolverem um ensino mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam sua vida e o seu trabalho.

Tardif (2010, p. 36) define saberes docentes como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, oriundos da formação profissional e de situações disciplinares, curriculares e experienciais”. Defende que esses conhecimentos têm diferentes procedências, como da história de vida do professor, da sua formação profissional, da sua prática cotidiana. Eles trazem marcas do trabalho do professor e são moldados por esse

trabalho, portanto eles se adaptam e transformam de acordo com as situações enfrentadas no cotidiano. O autor cita ainda que “o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém”. Nesse sentido, considera-se que os saberes docentes envolvem o individual com o social e o docente com o sistema. O autor categoriza os saberes docentes em:

- ✓ “Saberes da formação profissional”, constituídos na formação inicial do professor nas instituições que têm por finalidade a formação docente;
- ✓ “Disciplinares” são aqueles “que correspondem aos diversos campos do conhecimento, que dispõem a nossa sociedade tal como se encontram hoje integrados à universidade sob formas de disciplinas” (TARDIF, 2010, p. 38);
- ✓ “Curriculares”, referentes aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza, define e seleciona” (TARDIF, 2010, p. 38);
- ✓ “Experienciais ou práticos”, decorrentes das aprendizagens oriundas das experiências vivenciadas pelo professor no percurso de suas práticas pedagógicas cotidianas. O autor reforça a concepção dos saberes experienciais que se constituem a partir da prática pedagógica e são renováveis. Para o autor, eles surgem da atuação do professor nas práticas pedagógicas e são confrontados e compartilhados com professores e estudantes, tornando-se capazes de formar e transformar.

Cunha (2004), inspirada em Tardif (2010), propõe uma classificação dos saberes, com seis núcleos que se articulam e definem dependências recíprocas. São eles:

- ✓ Contexto da prática pedagógica: saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem;
- ✓ A ambiência de aprendizagem: habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos e o conhecimento das condições de aprendizagem;
- ✓ Contexto sócio-histórico dos alunos;
- ✓ Planejamento das atividades de ensino: saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem;
- ✓ Condução da aula: associados a estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa;
- ✓ A avaliação da aprendizagem: capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.

Figura 1 –Categorização dos saberes docentes segundo Cunha (2004)



Fonte: Da autora, 2017

Para Cunha (2004), “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade docente”. Nesse sentido, a categorização dos saberes facilita a configuração de campos teóricos e contribui para estruturar os processos formativos.

A forma plural de entender os saberes docentes e a relação existente entre eles, evidenciada nos estudos de Tardif (2010), é ratificada por Gauthier et al. (2006). Para ele, ensinar é mobilizar vários saberes que “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28).

Gauthier et al. (2006) chamam a atenção para os obstáculos a enfrentar na construção de um conjunto de saberes para a profissão docente, “a pedagogia ainda não conseguiu se interpor aos obstáculos históricos de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício” (GAUTHIER et al., 2006, p 19).

O primeiro – “ofício sem saberes”, diz respeito à atividade docente que em muitos casos se desenvolve sem que se conheçam quais saberes fazem parte desse processo, ou seja, está rodeado de ideias preconcebidas erroneamente como, por exemplo, bastar conhecer o

conteúdo, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Essas ideias prejudicam o processo de profissionalização do ensino.

Já “Os saberes sem ofício” é relacionado ao esforço, por parte de pesquisadores de diferentes lugares do mundo, no sentido de transformar a pedagogia numa ciência aplicada e alicerçada nas descobertas de outras ciências. Dessa forma, o professor, ou o pedagogo, para ensinar, deveria ter o conhecimento dos princípios dessa ciência e aplicá-los em sala de aula, visando à solução dos problemas que encontra no seu cotidiano. O grande equívoco desse processo, segundo esses autores, é que essas pesquisas não consideraram a situação real do professor em sala de aula, mas, sim, de professores fictícios que atuam em situações idealizadas e com as variáveis controladas. Portanto, essa versão dos saberes é reducionista em relação à complexidade real das atividades docentes e do ensino, o que dificulta o surgimento de um saber profissional.

Para Gauthier et al. (2006), o grande desafio está em superar esses dois obstáculos, propondo o “ofício feito de saberes”. Esse ofício relaciona-se à formação profissional, que possibilita a mobilização de vários saberes, tipologicamente apresentados como: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiencial e da ação pedagógica, todos eles discutidos a seguir:

- ✓ Disciplinares são aqueles produzidos pelos pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, conceitos e métodos relativos a uma disciplina;
- ✓ Curriculares são aqueles que a escola como instituição seleciona e organiza para ser ensinado nos programas/currículos escolares;
- ✓ Das ciências da educação refere-se ao conhecimento adquirido durante a formação ou em seu trabalho docente, são conhecimentos profissionais que, embora não auxiliem diretamente no ato de ensinar, fornecem noções sobre o sistema escolar e a evolução da própria profissão.
- ✓ Da tradição pedagógica são aqueles relacionados com a representação que previamente cada professor tem da escola e serão adaptados pelo saber experiencial do dia-a-dia da prática pedagógica; Gauthier (2006), afirma que esta tradição é mais forte do que se imagina, e ao invés de ser questionada, muitas vezes, serve de modelo para os professores.
- ✓ Experiencial refere-se à vivência do professor, se limita às experiências de cada professor em sua sala de aula ao longo da sua carreira, feito de pressupostos não verificados cientificamente.

- ✓ Saber da ação pedagógica refere-se às experiências dos professores que é testado com pesquisas realizadas em sala de aula, as quais, ao serem socializadas, podem servir de apoio e ação para outros professores.

De um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” em direção a um “ofício feito de saberes”, essa é a defesa de Gauthier et al. (2006). Nessa direção, os autores apresentam uma classificação para os saberes docentes em muitos aspectos semelhante àquela apresentada por Tardif (2010). Contudo, acrescentam-se a essa classificação alguns elementos importantes para a defesa da tese central, que se refere à existência de um saber efetivamente específico à classe profissional dos professores, que é o saber da ação pedagógica, resultado da relação estabelecida entre os demais saberes do professor, que o direcionam a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula.

Quadro 6 –Categorização dos saberes docentes

Teóricos	Saberes necessários à docência
<b>Tardif (2010)</b>	1.Saberes da formação profissional; 2. Saberes disciplinares; 3.Saberes curriculares; 4.Saberes Experienciais.
<b>Cunha (2004)</b>	1. Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2. Saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3. Saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos alunos; 4. Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5. Saberes relacionados com a condução da aula; 6. Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.
<b>Gauthier et al. (2006)</b>	1. Saber disciplinares 2. Saber curriculares 3. Saberes das ciências da educação 4. Saber da tradição pedagógica 5. Saber experienciais 6. Saberes da ação pedagógica

Fonte: Da autora, 2017

Observando o quadro acima, percebemos a quantidade de saberes lançados pelo professor durante sua prática. Eles ultrapassam a formação inicial e estão interligados ao exercício da profissão. Quando observamos conjuntamente as categorizações dos saberes docentes, não é difícil observar pontos de aproximação entre todos os autores citados.

Os pesquisadores citados demonstram que os saberes experienciais são a essência do saberes docentes. A partir deles o professor mescla teoria e prática, podendo construir novos conhecimentos. Sobre eles Tardif (2010) aponta:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. 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 (p. 54).

Ao debruçar sobre as produções referentes aos saberes docentes, mesmo que partindo de perspectivas conceituais e tipológicas diferentes, constatamos que é preciso garantir que as formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam sempre vinculadas à formação prática, possibilitando assim que o professor possa transformar sua prática cotidiana.

Ao evidenciarmos os saberes da docência, reconhecemos a existência de uma base de conhecimentos para o ensino e para a profissão, além de valorizar o saber construído e socializado pelos professores na sua prática educativa, sinalizando encaminhamentos para a melhoria do desenvolvimento profissional docente. Confirmando o dizer de Cunha (2004, p.40) “saberes não são conhecimentos empíricos que se esgota no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”... requerem uma base consistente de reflexão teórica”.

Acreditamos que o fazer docente demanda uma prática fundamentada nos saberes da docência, os quais sustentam e possibilitam uma postura profissional crítica, pesquisadora e reflexiva, articulada a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social. Nessa perspectiva é primordial a contribuição de Perrenoud (1993, p. 186), ao esclarecer que:

O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação.

Junto aos saberes docentes está a ideia de reflexão como um processo que é fundamental ao desenvolvimento profissional do professor. Os saberes docentes, segundo Tardif (2010); Raymond (2000), superam a dicotomia entre a teoria e a prática, possibilitando a articulação de diversas habilidades na prática docente. Essa proposta caminha junto à



concepção do professor como um profissional prático-reflexivo. O profissional prático-reflexivo consegue superar a mecanização de suas ações refletindo sobre as elas. Ao se deparar com situações ambíguas, contextualizadas e únicas, esse profissional recorre à investigação como forma de solucionar e intervir. Para Alarcão (1996), o profissional reflexivo manifesta, em suas ações, os diversos saberes que compõem a prática docente.

A inclusão da reflexão no desenvolvimento dos professores tem sido evidenciada por vários autores (FREIRE, 1999; MARCELO GARCIA, 1999; SCHÖN, 1995;). O movimento da prática reflexiva defende o ensino como uma prática profissional e o professor como um profissional reflexivo, emergindo como uma alternativa contrária a postura do professor como técnico. Um professor reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1998). Através da reflexão responde a novas problemáticas e desafios, produzindo novos saberes levando em conta o contexto em que está inserido.

O modelo da prática reflexiva defendido por Schön (1998), valoriza a epistemologia da prática e a reflexão sobre esta, desafiando os profissionais a não serem meros técnicos executores, que seguem aplicações rotineiras e regras. Para isso, propõem a prática reflexiva em três componentes básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação pode ser entendido como aquele processo que o professor realiza quase instantânea e espontaneamente diante de uma determinada situação, utilizando-se de conhecimentos já adquiridos. Caracteriza-se pelo saber fazer, ou seja, é um conhecimento que se demonstra na execução da ação e não implica, necessariamente, uma verbalização.

A reflexão na ação pressupõe o professor pensar no que faz ao mesmo tempo em que atua. A reflexão ocorre simultânea à ação, possibilitando sua reorganização durante a execução. Na análise de Pérez Gómez (1995, p.104), “é um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação.”

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, refere-se à análise que o professor faz posteriormente a sua ação, buscando analisá-la e avaliá-la. É esse pensamento que permite ao profissional investigar sua prática, a fim de compreendê-la e reconstruí-la. Na reflexão sobre a ação, segundo Pérez Gómez (1995, p.105), “o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática.”

Esses três componentes da prática reflexiva propostos por Schön (1995) não são excludentes, ao contrário, articulam-se no cotidiano docente, colocando a reflexão antes, durante e depois da ação, considerando o professor como um profissional autônomo, reflexivo, que toma decisões e cria soluções para os desafios da prática docente. A prática é então vista como espaço de criação e reflexão em que os conhecimentos, de naturezas diversas, são constantemente gerados, modificados e mobilizados.

Os estudos de Schön (1998), defendem que os profissionais precisam questionar as situações práticas para construir sua formação. Essa atitude facilita o enfrentamento das novas situações, capacitando os indivíduos a tomarem decisões apropriadas. Caminhando por vias de pensamentos similares, Tardif (2010, p. 36), ao se referir sobre os saberes profissionais do professor, destacou que eles estão: “[...] ligados às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”.

Dessa forma, constata-se a importância do desenvolvimento de uma prática flexível, consciente, que responda às necessidades e aos interesses dos educandos. É a atividade docente baseando-se na reflexão na e sobre a ação pedagógica e contribuindo para reelaboração dos saberes profissionais docentes (PIMENTA, 1999).

### 3.4 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: TENDÊNCIAS GERAIS

Para Folle e Nascimento (2008), a carreira docente é permeada por desafios, dilemas e conquistas que repercutem na maneira como o professor percebe-se no ambiente de trabalho e na busca de sua realização pessoal e profissional. Nessa perspectiva, alguns autores (HUBERMAN, 2013; CAVACO, 1995; GONÇALVES, 2013;) dividem o desenvolvimento profissional dos professores em fases, que podem ser definidas como mudanças que ocorrem ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, e determinam o comportamento, o conhecimento, as imagens, crenças ou percepções dos professores.

A pesquisa de Huberman (2013) chama a atenção por ser a investigação referente ao ciclo vital dos professores mais difundida nos últimos anos. Para Candau (1997, p. 58), “foi com certeza uma das que mais trouxeram contribuições significativas para o estudo da formação de professores”.

Huberman (2013) desenvolveu um trabalho de investigação baseado na experiência docente, e esse estudo resultou na sistematização “normativa” de um ciclo de vida

profissional para os professores. Esse ciclo é dividido em fases que apresentam características próprias que procuram enquadrar o professor durante seu percurso profissional.

Uma série de “sequências” ou “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre na mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas (p. 37).

Para Huberman (2013), o desenvolvimento da carreira docente para alguns professores pode acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros apresenta-se carregado de angústias, dilemas e retrocessos. O ciclo profissional docente constitui-se em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos, para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2013, p.38).

O autor mencionado organizou e caracterizou as fases e os ciclos de carreira docente da seguinte maneira:

Início da carreira - essa fase vai da introdução à carreira até os 3 anos de docência. É o momento da “sobrevivência” e da “descoberta” (esta fase será mais detalhada posteriormente);

Estabilização - é o ciclo da carreira profissional entre os 4 e 6 anos de experiência docente e está marcado pela estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional que supõe a afirmação de si mesmo como professor. É o momento que o sujeito firma um compromisso definitivo com a docência.

Nessa fase surge o sentimento de pertença a um grupo profissional, é chamada de “libertação” ou de “emancipação” (autonomia). Essa estabilização traz consigo um crescente sentimento de maestria pedagógica e o professor consegue adquirir um estilo próprio, sentindo-se mais vontade para inovações. A preocupação da fase anterior pela sobrevivência, diminui e o sentimento de competência pedagógica aumenta, gerando um sentimento de segurança e descontração (HUBERMAN, 2013, p.41)

Fase da experimentação e diversificação – é o ciclo da carreira profissional entre os sete e os vinte cinco anos de experiência, que pode estar marcado por uma postura de diversificação, mudança e ativismo. É a fase das novas ideias, quando a insegurança já não se faz presente e o professor busca novos desafios.

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum

significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência (COOPER apud HUBERMAN 2013, p.42).

Neste momento, podem surgir “crises” e as interrogações peculiares da metade da carreira. Para Huberman, é uma fase de muitas facetas, é a metade da carreira, o momento de fazer o balanço da vida profissional, e encara-se a possibilidade de seguir outro percurso. Por fim, o autor explicita que esses questionamentos são vivenciados de maneira diferentes por homens e mulheres, sendo mais recorrente em homens mais jovens e mais forte nas mulheres com mais idade.

A fase da serenidade e conservantismo – é o quarto ciclo, entre os 25 e 35 anos de experiência, em que se chega a um patamar do desenvolvimento da carreira. “Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos” (HUBERMAN, 2013). Essa fase geralmente, chega após uma sequência de questionamentos.

Este momento pode caracterizar-se por uma atitude de serenidade e distanciamento afetivo ou de conservadorismo e lamentações. É uma sensação de confiança que os deixa menos vulneráveis à avaliação dos gestores, colegas e alunos, levando os docentes a não gastar energias em ativismo e investimentos e permitindo “deixar-se conduzir um pouco”, o que significa ser mais tolerante e mais espontâneo em situações de sala de aula.

Verifica-se nessa fase um distanciamento afetivo em relação aos alunos, esse distanciamento é provocado em grande parte pelos alunos e segundo o autor tem relação com a diferença de geração.

“No início da carreira, as relações que tinha com os alunos eram as de um irmão mais velho. Depois, passei a ter, mais facilmente, relações paternalistas... (Os alunos) viam em mim o homem e menos o docente. Agora, mantenho mais as distâncias. Passei a ter uma compreensão mais lata das coisas, ao mesmo tempo que me tornei mais rigorosa face à sua conduta e ao seu trabalho.” (HUBERMAN, 2013, p. 45)

A fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria – o quinto e último ciclo da carreira profissional que se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência. Chega-se finalmente ao último ciclo da carreira que é descrita como o “desinvestimento”. Essa etapa está fortemente marcada pela preparação para a aposentadoria e pelo progressivo abandono das responsabilidades profissionais. É o momento em que muitos “têm tendência de rejeitar novas reformas, pelo fato de desejarem terminar a sua carreira “calmamente” (HUBERMAN, 2013, p.46)”

Nesse estágio as pessoas se libertam, deixam as lamentações de lado, é o momento de “consagrar mais tempo para si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão” (HUBERMAN, 2013, p.46). A retirada pode ser serena ou amarga. No primeiro caso fala-se de um enfoque positivo decorrente da serenidade da etapa anterior. No segundo caso, o enfoque é negativo, marcado pelo desencantamento pelas experiências passadas ou pelas frustrações ainda vivenciadas nessa etapa.

É importante ressaltar mais uma vez que embora as fases do ciclo de vida profissional docente possam parecer um processo linear, elas podem apresentar avanços, recuos e mudanças muitas vezes imprevisíveis. Igualmente as passagens entre as fases dependem das trajetórias individuais, e das reações dos indivíduos diante das situações que se apresentam, (BOLIVAR, 2002).

Quadro7–Principais características das fases do ciclo de vida profissional docente de acordo com Huberman (2013)

Anos de carreira	Fases	Características
1-3	Entrada na carreira	Embate inicial com a complexidade do fazer docente/distâncias entre os ideais e as realidades cotidianas/as dificuldades nas relações/ a experimentação/ o encanto inicial com a profissão/sentir-se parte de um grupo.
4-6	Estabilização	Estabilização/Comprometimento definitivo/ Fortalecimento da identidade profissional/Sentimento de confiança e de competência pedagógica.
7-25	Diversificação	A fase da experimentação e dos novos desafios/ professores motivados/dinâmicos e dispostos a trabalhar em equipe/crise existencial.
25-35	Serenidade e Conservantismo	Domínio da situação disciplinar e pedagógica/distanciamento afetivo em relação aos alunos/muita reclamação/ maior tolerância e espontaneidade.
35-40	Desinvestimento	Final da carreira/ Interesses externos a escola/Introspecção/Reflexões filosóficas.

Fonte: Das autoras, 2017

### 3.5 O PROFESSOR INICIANTE E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

A profissão docente é uma, entre poucas, em que o profissional é “lançado” no mercado de trabalho sem obter um maior acompanhamento sistemático por parte de seus supervisores. Esses profissionais muitas vezes se deparam com um ambiente pouco acolhedor, habitado por colegas nada dispostos a orientá-los ou pelo menos a partilhar suas dúvidas e ouvir seus problemas, complicando ainda mais o processo inicial da carreira. (HUBERMAN, 2013).

Quando tratamos do início da docência do professor universitário as dificuldades são ainda maiores. Diferente dos professores da educação básica, que receberam formação pedagógica para atuar na docência, a maioria dos que atuam na docência universitária tornou-se professor da noite para o dia e por mais conhecimento que possuam na sua especialidade, não há como supor se eles terão facilidade com os saberes, competências e habilidades exigidas no dia a dia da profissão (PIMENTA, 1999).

Diversos autores apontam que os primeiros anos de prática docente são muito importantes para a aquisição de competências e para a iniciação nas rotinas de trabalho que irão permanecer pelo resto da carreira (MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 2013; TARDIF, 2010;). Para Fernandes (2003), o processo de “tornar-se professor” demanda dos sujeitos novos saberes, novos papéis, uma maior autonomia e responsabilidade, o que em termos concretos significa um extenso rol de conhecimentos, destrezas, procedimentos e rotinas necessários para atuar na sala de aula, nas reuniões de colegiado e nos diversos espaços da escola. Acrescentamos também as habilidades na interação com diferentes sujeitos do processo de ensinar.

Gaeta e Masetto (2013) apontam que no início da profissão o professor se vê diante de várias indagações:

O que esperam de mim, com quem vou me relacionar nesse trabalho? A quem devo responder como professor? Quem são meus colegas? Como será meu relacionamento com eles? Como se organiza esse ambiente? Como os alunos aprendem? (GAETA;MASETTO,2013, p.16).

Huberman (2013), estudioso do ciclo de vida do professor, aponta que o início da carreira docente se estende até o terceiro ano de docência e é descrito como um período de vivências ambíguas, marcado por dois aspectos: o da sobrevivência e o da descoberta.

A sobrevivência é relacionada ao “choque com o real”, é o confronto inicial do professor com a complexidade da situação profissional. Nesse momento o docente enfrenta as

dificuldades cotidianas da profissão como insegurança e medo do novo, a gestão do tempo, o estabelecimento de relações com os alunos, as dificuldades para se adaptar ao material didático, entre outros. Junto às dificuldades vêm as descobertas que estão relacionadas ao entusiasmo inicial, ao sentimento de realização de ter a sua própria turma, seus alunos e de ser integrante de um grupo profissional.

Para Nono (2011, p. 17), “(...) sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira”, embora possam ser sentidas de maneiras diferentes. Para alguns, o início gera grande expectativa de mudança e isso acaba fortalecendo seus ideais; para outros, essa fase é tão desestimulante que se torna um período muito difícil.

Flores (1999) corrobora os autores citados ao afirmar que o professor vivencia no início da profissão uma dualidade de sentimentos, ora com otimismo e altas expectativas, buscando conduzir sua prática docente com atitudes e valores progressistas, interiorizados ao longo das suas experiências escolares anteriores, ora sentimentos de instabilidade e de desmotivação, decorrentes da confrontação entre as expectativas idealizadas e a complexidade da realidade escolar.

Esses sentimentos são descritos por Veenman (1984) ao caracterizar essa fase como um processo de aprendizagem baseado, na maioria das vezes, no ensaio e erro. O professor busca superar os desafios e as dificuldades enfrentadas por uma realidade escolar que é em muitos casos diferente daquilo que ele imaginava encontrar ao ingressar na profissão. O autor denomina tal fase de “choque da realidade” e pode ser entendida como impacto enfrentado pelo professor ao ingressar na docência.

São diversos os nomes designados para essa fase, Tardif e Raymond (2000, p. 227) denominam o início profissional de fase “exploração” (do primeiro ao terceiro ano) “[...] na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional e experimenta diferentes papéis”. Nesse momento, singular para cada professor, alguns obtêm mais êxito do que outros.

Cavaco (1995, p. 179) afirma que a inserção na carreira docente é um período “de tensões, desequilíbrios e reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais no universo profissional.”. Corroborando tais asserções, Vaillant e Marcelo (2012, p.125) compreendem que:

As políticas integradas para a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente devem prestar particular atenção aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência. Essa é uma das fases de aprender o ofício de ensinar que

sistematicamente foi esquecida. Uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança. É um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo e, em geral, na maior das solidões.

Estudos realizados por Marcelo Garcia (1999) mostram que os anos iniciais são difíceis, pessoal e profissionalmente, e mesmo com as dificuldades, os professores em início de carreira se preocupam com seu aperfeiçoamento, pois têm consciência de que sua formação é incompleta, principalmente no que se refere aos aspectos didáticos. Essa fase para Nóvoa (1992) é decisiva na estruturação da prática profissional, ou seja, os acontecimentos que marcam o início da carreira docente podem promover a aprendizagem e o estabelecimento de rotinas e certezas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira.

Perrenoud (1993) apresenta algumas das características do professor principiante:

- ✓ É alguém que está deixando a identidade de estudante e adotando a postura de profissional;
- ✓ Vivência inúmeros sentimentos negativos, como medo, angústias, estresse, mas que diminuirão com o decorrer do tempo;
- ✓ Depende de muito mais tempo para resolver os problemas do que um profissional experiente;
- ✓ É inseguro ao administrar o tempo de preparo das rotinas docentes;
- ✓ É sobrecarregado de problemas;
- ✓ Sente-se sozinho;
- ✓ Oscila entre as aprendizagens internalizadas nas formações anteriores e as normas absorvidas no ambiente profissional;
- ✓ Sente-se preso ao seu papel e às situações vivenciadas;
- ✓ É inseguro;
- ✓ Culpa-se ao medir suas expectativas e a realidade vivenciada.

Ao referir-se aos problemas do dia a dia na sala de aula, Fernandes (1995) apresenta alguns dos desafios enfrentados pelo professor iniciante, como: o planejamento das aulas, o desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensino capazes de tornar os conteúdos mais acessíveis e motivantes para os alunos e o domínio dos conteúdos/matérias a ensinar. Podemos acrescentar o cumprimento dos programas, a gestão do tempo e dos



comportamentos em sala de aula, a avaliação das aprendizagens dos alunos, o conhecimento da dinâmica do grupo-turma e dos seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Para driblar essas dificuldades, um aspecto bastante comum, principalmente no início da carreira do professor, é a reprodução do exercício da docência, ou seja, repetir métodos, utilização de recursos pedagógicos e características de outro professor. Na falta de preparo pedagógico o professor interpreta a docência pela visão que teve enquanto aluno.

Nesse sentido, Cunha e Zanchet (2010) trazem contribuições relevantes ao relatarem que os docentes universitários iniciantes, durante o tempo de estudantes conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”, conheceram alguns recursos pedagógicos que lhe foram apresentados e essa condição não pode ser desprezada, pois, através dela, construíram representações sobre o que é ensinar e aprender. Essas orientações, muitas vezes orientaram o processo de docência que instituem.

É importante ressaltar que, embora essa reprodução contribua para a formação do professor e tenha aspectos positivos, traz também aspectos negativos. Muitas vezes ela só ocorre, pois o professor não sabe como fazer diferente, não sabe como criar seu próprio estilo e dessa forma o docente passa reproduzir não apenas as boas práticas, mas também práticas pouco ou nada eficientes de se ensinar. Para Flores et al. (2009) a necessidade de uma atuação que extrapole a repetição impõe-se como desafio ao docente iniciante, que, em meio a tantas incertezas e ansiedade, deve abrir-se para uma atuação original que se adéque às exigências de cada momento.

Face a esse diagnóstico, diversos autores (TARDIF, 2010; MARCELO GARCIA, 2010; NÓVOA, 2013; GAETA E MASETTO, 2013;), ressaltam a necessidade de estudos envolvendo essa etapa da vida profissional docente que impliquem em espaços formativos nas instituições de ensino nos quais professores experientes se mostrem como apoiadores dos professores menos experientes. Compreende-se que o desafio do ingresso na carreira docente precisa ser assumido como um compromisso da instituição e das políticas públicas, de modo que essa tarefa deixe de ser empregada como uma responsabilidade individual,

Flores et al. (2009) também defendem a necessidade de apoiar e acompanhar os docentes ao longo da sua carreira enquanto fator importante para a melhoria da qualidade da educação. As iniciativas institucionais podem ser estruturadas na forma de estratégias de apoio e de acompanhamento aos professores novatos que possibilite a formação e o desenvolvimento profissional dos professores,

[...] o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Para Mayor (2009), os professores novatos estão em melhores condições de protagonizar os enfrentamentos necessários, a fim de construir novas práticas, pois chegam com ideias novas, não têm nenhum estilo profissional definido e têm grande disposição de empreender projetos inovadores. Bozu (2010, p. 58), expressa que “nestes primeiros anos se formam e consolidam a maior parte dos hábitos e dos conhecimentos que utilizaram em exercício da profissão docente”. Nos primeiros anos, esse professor está definindo seu estilo, nesse sentido os processos de desenvolvimento profissional têm uma conotação importante.

Para Marcelo Garcia (1999, p.119), os programas de inserção à docência servem como “elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente”. É fundamental que esses programas relacionem “o ensino e seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão de turma”. O autor destaca, ainda, a necessidade do conhecimento por parte do professor sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura e influência do contexto no ensino, história e filosofia da educação e aspectos legais da educação, temas que permeiam a docência.

Bozu (2010, p. 61) aponta que os programas de iniciação devem apoiar o professor no processo de desenvolvimento profissional facilitando a inserção na carreira e diminuindo os eventuais “efeitos traumáticos da experiência”, fornecendo ferramentas necessárias ao docente para aprender a ensinar.

Um ponto muito discutido nas pesquisas sobre os programas de inserção do professor iniciante é a importância do papel de um tutor ou mentor, professores experimentados que põem a disposição o seu conhecimento profissional (Marcelo Garcia, 1999, p.252).

Vaillant e Marcelo (2012) assinalam que a mentoria é uma das estratégias desenvolvidas por diversos programas existentes em outros países. A mentoria fundamenta-se nos pressupostos da aprendizagem colaborativa, caracterizada pela interação entre pares, pela definição de objetivos compartilhados, numa relação dialógica, implicando engajamento mútuo e corresponsabilidade (TORRES; IRALA, 2014). Tais profissionais podem assumir um

papel relevante, orientando o professor iniciante no desempenho de suas funções. Infelizmente, no Brasil, programas de apoio aos iniciantes, com ou sem desenvolvimento de mentoria, ainda são raros (ANDRÉ, 2012).

A literatura educacional também salienta o papel dos gestores institucionais na promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Feixas (2004, p. 44) ressalta que “os líderes dos departamentos e as unidades docentes podem exercer uma importante influência no desenvolvimento dos profissionais e na melhora da docência”. Também as relações que se estabelecem nas faculdades, departamentos e cursos podem auxiliar ou dificultar o processo de inserção dos professores iniciantes.

Junto a programas que privilegiem aspectos enfrentados pelo professor que inicia a carreira, outras políticas institucionais precisam ser asseguradas. Nesse processo alguns países estão a frente, como a Espanha, que recomenda que seja atribuída a essa categoria de professores uma carga horária menor, que sejam integrados em linhas de pesquisa, e asseguradas a disponibilidade para participação em congressos (MEC, 1992 apud MARCELO GARCIA, 1999).

Diante do exposto, verificamos que as dificuldades, impasses e dilemas enfrentados pelo professores iniciantes não podem ser ignorados. Para isso a universidade deve estar atenta a esse profissional, estabelecendo programas e ações que contribuam para o processo de integração e autoconfiança desses docentes.

## 4 DELINEAR METODOLÓGICO

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?  
 Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.  
 Lewis Carroll

A metodologia é entendida como uma descrição detalhada do contexto e das ações a serem desenvolvidas em uma pesquisa. Com o objetivo de conhecer e analisar os dizeres dos professores do ensino superior sobre seu início de carreira em uma instituição pública, neste trabalho buscamos desenvolver uma pesquisa que permita uma aproximação direta com os professores, tentando conhecer suas expectativas, dificuldades, anseios, e necessidades manifestados no início da carreira, assim decidimos pela pesquisa qualitativa que conforme Ludke e André (2011), com base nos estudos de Bogdan e Biklen (2011, p.11-13), apresentam cinco características básicas:

- Pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada;
- Os dados são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é maior que com o produto;
- Tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas;
- A análise dos dados por processo indutivo: os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente.

A pesquisa buscou o delineamento exploratório. Exploratório porque se propôs a identificar e aprofundar, no intuito de buscar maior familiaridade com a temática pesquisada (GIL, 2010, p. 26).

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Neste capítulo, traçamos um desenho dos percursos e procedimentos metodológicos utilizados na realização deste estudo, considerando o problema e os objetivos que o norteiam. Para tanto, apresentamos a seguir os caminhos percorridos pela investigação.

#### 4.1 A ESCOLHA DOS SUJEITOS

Inicialmente, para identificarmos quem são os docentes iniciantes na UFTM, foram consultados nos arquivos da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH) a relação de todos os professores efetivos da instituição e discriminados por institutos, sendo encontrados até o dia 21 de julho de 2017, 548 (quinhentos e quarenta e oito) professores.

Quadro 8 –Quantidade de docentes por instituto na UFTM(Jun. 2017)

<b>CAMPUS</b>	<b>Instituto</b>	<b>Quantidade de professores efetivos</b>
UBERABA	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais –IELACHS	93
	Instituto de Ciências Exatas, Naturais e da Educação – ICENE	68
	Instituto de Ciências Biológicas e Naturais – ICBN	52
	Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas – ICTE	121
	Instituto de Ciências da Saúde – ICS	184
ITURAMA	–	30
<b>TOTAL</b>		<b>548</b>

Fonte: Da autora, 2017

A partir desse público, examinamos o currículo de todos esses professores no banco de dados da Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A escolha da Plataforma Lattes como fonte para esta etapa da pesquisa não se deu de forma aleatória. A plataforma é hoje referência nacional no registro da vida acadêmica de estudantes e pesquisadores de todo o país.

Na plataforma é encontrado o registro da vida pregressa e atual dos pesquisadores, desde dados pessoais, trajetória profissional, vida acadêmica, contribuição para as ciências, etc. É considerado elemento fundamental para a análise de mérito e competência dos pleitos apresentados à Agência. Conforme o CNPq, suas informações são aplicadas na avaliação da competência de candidatos perante a obtenção de financiamentos, seleção de consultores, membros de comitês e de grupos assessores, bem como no subsídio à avaliação da pesquisa e da pós-graduação (MARQUES, 2010, p. 251).

Mesmo reconhecendo as limitações da plataforma, uma vez que em alguns casos as informações inseridas podem não revelar toda a trajetória profissional e acadêmica dos docentes, a Plataforma Lattes é reconhecida hoje como fonte legítima de acesso à informação sobre as instituições de pesquisa. Segundo Silva (2007), as bases de dados eletrônicos tornam-se espaços de memória, instrumentos da inteligência coletiva que servem para consolidar a identidade pessoal e institucional, potencializando o acesso a documentos.

No Brasil, a não atualização do currículo na plataforma pode ser considerada um grande problema, tanto para a carreira do pesquisador, quanto para a instituição no qual o pesquisador tem vínculo. Na Plataforma Lattes (2016) há a informação de que o não cadastramento na ferramenta afeta os pesquisadores, uma vez que diversos processos de seleção, edital, concursos e agências de fomento se utilizam da plataforma. Portanto com currículo desatualizado, não será possível verificar a evolução do pesquisador, ou então levantará a hipótese de que o pesquisador não realizou a atualização em virtude de não ter realizado nada de significativo, o que é ruim para a imagem do profissional.

A consulta ao Currículo Lattes se pautou na identificação da formação acadêmica dos professores e na experiência como docente do ensino superior. Com a consulta, foram localizados vinte professores efetivos iniciantes. Delimitamos como professor iniciante aqueles que possuem até três anos de carreira. Huberman (2013) considera professor iniciante aquele que se encontra nos seus primeiros três anos de experiência no ensino, fase caracterizada pela entrada na profissão, vivência das primeiras impressões da instituição e a busca do pertencimento ao grupo profissional.

Optamos por seguir Huberman (2013), pois durante os três primeiros anos, além dos impasses e desafios do início da docência, choca-se com estágio probatório, período que no lócus da pesquisa antecede a aquisição de estabilidade no cargo, considerada a última etapa do processo de ingresso no serviço público e de grandes expectativas para o profissional.

Mesmo utilizando o trabalho de Huberman (2013) como aporte teórico para os estudos sobre o professor iniciante, salientamos que existem outros autores que abordam essa temática e trazem algumas diferenciações em relação ao ciclo profissional do professor. Cavaco (1995) e Gonçalves (2013) consideram a fase inicial o período que dura até o quarto ano de prática profissional e Veenman (1984) que prolonga tal fase até o quinto ano.

É importante destacar que durante a realização do rastreamento inicial, buscando os professores iniciantes, verificamos que no período de 2015 a 2017 uma grande quantidade de professores ingressou na UFTM, porém a maior parte desses docentes já possuía experiência

anterior, tanto como professores substitutos em universidades públicas ou contratados em universidades particulares, o que nos levou a excluí-los da pesquisa.

Desse universo de vinte sujeitos participantes, encontramos professores oriundos das licenciaturas, com formação específica para a docência e professores apenas com bacharelado. Foram quatorze professores com formação em bacharelado e seis professores com formação em licenciatura. Organizamos, então, esses vinte professores segundo o Instituto no qual estão lotados, conforme quadro 9:

Quadro 9 - Demonstrativo dos professores efetivos iniciantes na UFTM

<b>Campus</b>	<b>Instituto</b>	<b>Professores iniciantes</b>
Uberaba	IELACHS	01
	ICTE	04
	ICENE	02
	ICBN	01
	ICS	07
Iturama	–	05
<b>Total</b>		20

Fonte: Da autora (2017)

Apesar da pesquisa inicial apresentar um universo de vinte professores iniciantes, somente responderam ao nosso convite para participação no estudo onze professores. É importante ressaltar que ao delimitar o universo da pesquisa, em professores com até três anos de docência universitária, restringimos o número de possíveis participantes, o que dificultou a busca por conseguir professores interessados em colaborar com a pesquisa. Esse fato surpreendeu, pois os sujeitos dessa investigação são professores universitários, que realizam pesquisa e conhecedores da importância da investigação para a ciência no país. Esperávamos um envolvimento maior, o que constituiu um desafio para a pesquisa.

Ao realizar uma análise inicial dos professores participantes da pesquisa verificamos que cinco ingressaram em 2015, cinco em 2017 e apenas um em 2016. Quanto à formação desses sujeitos, três docentes são licenciados e oito bacharéis. No que se refere à titulação, dez possuem doutorado e um está com o doutorado em andamento. Observamos também que a trajetória na pós-graduação é predominantemente em áreas específicas, sendo que apenas dois professores optaram por áreas voltada à educação.

Quadro 10 – Demonstrativo da formação dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Início da docência	Formação inicial	Mestrado	Doutorado
P1	2015	Ciências Biológicas	Educação Escolar	Doutorado em andamento em Educação
P2	2017	Química	Engenharia e Ciência de materiais	Ciência e Engenharia de Materiais
P3	2017	Engenharia de Alimentos	Engenharia e Ciência de Alimentos	Engenharia e Ciência de Alimentos
P4	2015	Ciências Biológicas	Botânica	Agronomia
P5	2017	Psicologia	Psicologia	Psicologia
P6	2016	Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica
P7	2015	Agronomia	Agronomia	Agronomia
P8	2017	Obstetrícia	Ciências da Saúde	Ciências da Saúde
P9	2015	Engenharia de Produção	Engenharia de Produção	Engenharia de Produção
P10	2015	Enfermagem	–	Enfermagem
P11	2017	Química	Educação	Psicologia

Fonte: Da autora, 2017

#### 4.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Como procedimento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado e individual. Esse roteiro foi elaborado de forma a buscar aspectos que antecedem a entrada na docência, as questões cotidianas presentes na vida do professores e às perspectivas futuras na carreira.

O uso da entrevista foi relevante para conhecer os dizeres dos professores iniciantes na docência superior. A entrevista é descrita por Cunha (1982, p. 10) como uma técnica que “possibilita o contato direto com o entrevistado permitindo captar suas reações, sentimentos, hábitos, etc., dando um maior grau de confiabilidade aos dados coletados. Triviños (2011, p.



146), acrescenta que “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”.

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. Segundo Minayo (2008, 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”.

A opção por esse procedimento deu-se por considerarmos que essa estratégia possibilita um tipo de interação que viabiliza focalizar as questões pertinentes ao problema de pesquisa na perspectiva de cada um dos participantes, ao mesmo tempo em que garante a direção do processo para obtenção das informações necessárias. Para o preparo e realização das entrevistas, o local e horário foram agendados com antecedência, atendendo às necessidades e possibilidades de cada participante. A pesquisa buscou atender aos princípios éticos e foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Após a realização das entrevistas, foi feita a transcrição integral das mesmas. Sobre a transcrição, Marcuschi (2001, p. 53) previne:

A tarefa da transcrição não é algo simples, nem natural. Trata-se de uma atividade que atinge de modo bastante acentuado a fala original e pode ir de um patamar elementar até uma interferência muito grande, não existe uma fórmula ideal para a transcrição “neutra” ou pura, pois toda transcrição já é uma primeira interpretação na perspectiva da escrita.

Na transcrição, em alguns momentos as falas tiveram que ser editadas para que pudessem ser efetuadas a remoção de algumas expressões típicas da oralidade. Marcuschi (2011) chama essa edição das falas de “textualização”. Segundo o autor, esse processo consiste em eliminar nos discursos dos sujeitos entrevistados, as marcas conversacionais, como pausas, repetições, hesitações, etc. Apesar da edição, a transcrição buscou preservar o sentido original das falas.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados por categorias e inspiradas na análise de conteúdo de Bardin (2016), visto que essa constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para interpretar as falas e as mensagens dos entrevistados e por ser uma metodologia de análise muito

utilizada nas pesquisas de metodologia qualitativa. De acordo com Bardin (2016), a Análise de Conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações 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 (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo enquanto conjunto de técnicas de análise se apresenta aberta a variações, o que permite a adaptação ao procedimento de pesquisa. Nesse sentido, escolhemos a técnica da categorização que se constituiu como um caminho mais coerente aos objetivos desta pesquisa.

A análise por categorias é cronologicamente o primeiro método de análise de conteúdo, sendo o mais difundido e empregado. Para Bardin (2016), a técnica consiste em classificar os diferentes elementos do texto nas diversas categorias, segundo critérios que permitam fazer surgir uma "certa ordem na confusão geral". As categorias são classes que reúnem um grupo de elementos que possuem características comuns. Os critérios para o agrupamento das categorias podem ser sintático, semântico, lexicais ou expressivos. O método consiste em “tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”.

O método de categorização possibilita a utilização de dois caminhos: definição prévia de categorias, que constituem fundamento para a análise dos dados, ou definição posterior, em que as categorias não são fornecidas e a categorização se estabelece progressivamente no percurso da análise dos dados.

Para que a análise de categorias seja válida, há regras para a fragmentação do texto que determinam que as categorias devem ser: homogêneas, não se misturam coisas diferentes; exaustivas, devem esgotar todo o texto; exclusivas, um mesmo elemento de conteúdo não pode ser classificado em duas ou mais categorias diferentes; objetivas, pessoas diferentes devem chegar às mesmas categorias; adequadas ou pertinentes, devem estar adaptadas ao conteúdo e ao objetivo da análise.

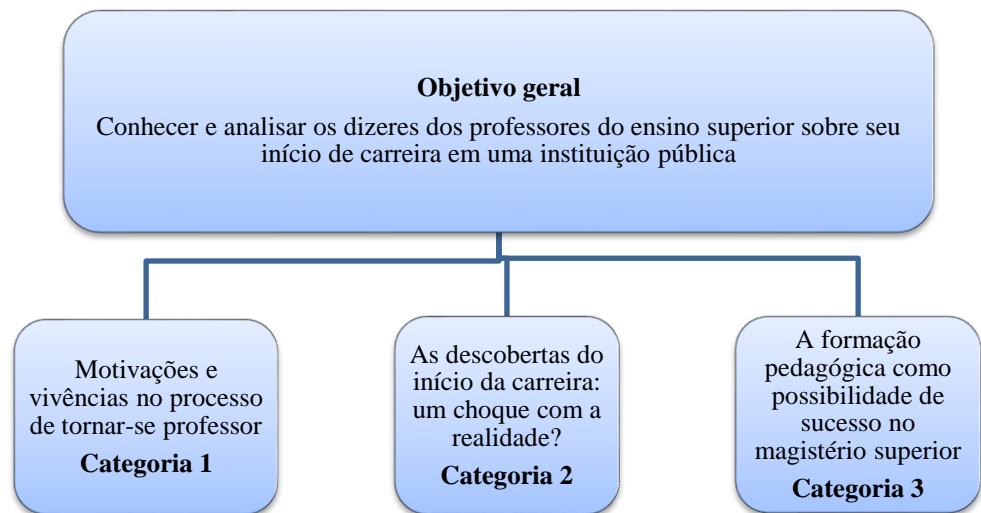
Seguindo a orientação de Bardin (2016, p. 100), em que “o texto pode ser dividido em temas principais e em unidades comparáveis de categorização para análise temática” e obedecendo aos princípios da análise de categorias, optamos pelo critério de categorização semântico e estabelecemos uma categorização organizada por meio de uma classificação, em que as categorias foram previamente definidas e posteriormente passamos para seleção e

divisão das análises. Para construção das categorias, várias questões se apresentaram perante os objetivos da pesquisa:

- ✓ O que motivou os sujeitos a escolher a docência como profissão?
- ✓ Quem foram os principais influenciadores da prática-pedagógica desses professores?
- ✓ As vivências como aluno influenciaram na prática docente desses professores?
- ✓ Quais os sentimentos vivenciados no início do magistério superior?
- ✓ Quais foram as principais dificuldades no dia a dia da docência?
- ✓ Quais as lacunas na formação desses sujeitos?
- ✓ Quais são as necessidades formativas desses sujeitos?
- ✓ Como esses professores enxergam sua evolução na docência?

Refletindo nessa e em outras diversas indagações que surgiram no desenvolvimento da pesquisa, foram definidas, inicialmente, três categorias que se relacionam com os objetivos da pesquisa, apresentadas na figura 2:

Figura 2 – Categorias definidas



Fonte: Da autora, 2017

As três categorias definidas reúnem conceitos fundamentais da pesquisa e auxiliaram na análise das subcategorias que emergiram.

## 5 O INÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA SOB A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo dedica-se à análise interpretativa das entrevistas. Buscamos nos dizeres dos sujeitos da pesquisa identificar como se constitui a entrada na docência. Destacamos aspectos presentes nos dizeres, os quais nos permitiram compreender o motivo da escolha pela docência, as expectativas, dificuldades, desafios e as necessidades formativas desses docentes.

### 5.1 MOTIVAÇÕES E VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR

A partir de um conjunto de falas expressas pelos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas, podemos conhecer as motivações e vivências que foram fundamentais para o processo de tornar se professor. No quadro 11, apresentamos síntese dos principais apontamentos para a categoria 1.

Quadro 11 – Síntese com os temas recorrentes na categoria 1

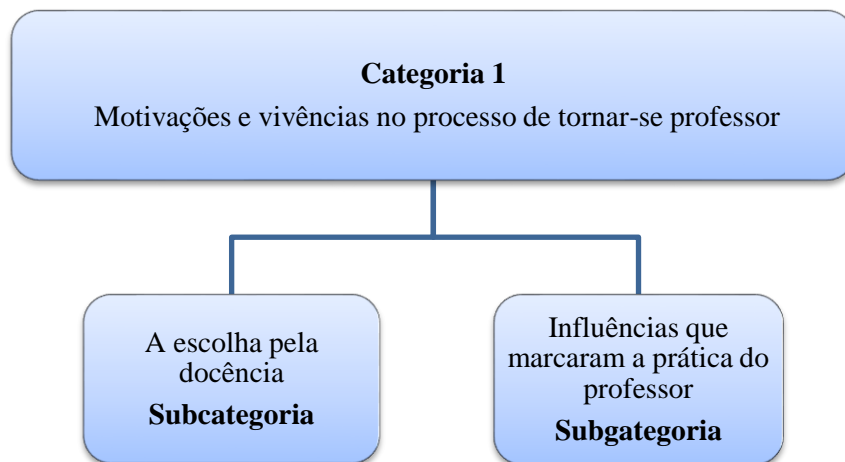
<b>Motivações e vivências no processo de tornar se professor</b>	<b>Recorrênciadas respostas*</b>
Consequência da formação	4
Busca pelo conhecimento	2
Compartilhar informações	1
Desejo de ser professor	3
Flexibilidade do trabalho docente	2
Autonomia no dia a dia da profissão	1
Gosto pela pesquisa	8
Exemplos positivos e negativos	3
Professores como fonte de inspiração	6
Experiências não escolares	1
Mercado de trabalho	1

Fonte: Da autora, 2017

\*mais de uma resposta por professor (a)

Observados os temas recorrentes na categoria 1, estabelecemos duas subcategorias para análise dos dados, conforme demonstrado na figura 3:

Figura 3– Subcategorias para a categoria 1



Fonte: Da autora, 2017

No quadro 12, ilustramos esse procedimento com algumas palavras e expressões importantes na análise da categoria 1 associadas as suas subcategorias:

Quadro 12 – Relação entre as subcategorias e as palavras recorrentes na categoria 1

<b>Subcategorias</b>	<b>Palavras recorrentes</b>
A escolha pela docência	Consequência, pesquisa, leitura, curiosidade, encanto, gosto por ensinar, flexibilidade, autonomia, motivada, curiosidade, encantei, concurso, carência, compartilhar, gostar, motivou, paixão, orgulho, brincar de escolinha, aptidão à área acadêmica, amor pelo ensino, incentivo, soma de fatores, interessei, flexibilidade, gosto pelo ambiente;
Influências que marcaram a prática do professor	Admiro, parceira, produtiva, motivou, inspirou, incentivou, compromisso, marcou, amigas, modelo de pesquisador, bons exemplos, maus exemplos, responsabilidade, compreensivo, sabedoria, positivamente, negativamente, interessante;

Fonte: Da autora, 2017

### 5.1.1 A escolha pela docência

A escolha da profissão é um momento importante na vida do indivíduo. Para Tardif (2010), muitos fatores podem estar envolvidos nessa decisão, tais como o contexto familiar, a influência de antigos professores, as oportunidades de escolha dentro de uma determinada realidade socioeconômica e a afinidade com os objetos centrais da profissão. Gatti (2010) acrescenta ainda que esta escolha vem sendo realizada sob a influência de aspectos econômicos, de ofertas do mercado de trabalho e status. De acordo com Moretto (2002), nem sempre são consideradas aptidões e habilidades, que são os principais requisitos para se fazer uma escolha adequada da profissão.

Conhecer os motivos que levam à escolha pelo magistério no ensino superior poderá tornar os programas de desenvolvimento profissional mais efetivos, assegurando assim a possibilidade de um ensino de melhor qualidade, com profissionais mais bem-preparados.

Para quatro sujeitos dessa pesquisa, a escolha pela docência não foi determinada, primeiramente, por uma afinidade com o magistério. Para esses professores o caminho pelo mestrado, doutorado e o gosto pela pesquisa, foram determinantes para o ingresso na carreira docente. Portanto, podemos dizer que não houve uma motivação inicial, a escolha deu-se como uma oportunidade de trabalho, consequência de suas trajetórias formativas.

Na verdade eu fui motivado a ser químico. Primeiro eu fiz a graduação de química, fiz mestrado e doutorado, sempre focado para a pesquisa. Ser professor foi uma consequência disso tudo, fui ganhando gosto por isso, porque na verdade aula mesmo eu só comecei a dar esse ano. Eu nunca dei aula antes, então foi uma consequência da escolha da graduação que eu fiz. Não foi pensado, vou ser professor, foi pensado. Vou ser químico, antes de escolher ser professor. (P2)

Na verdade eu queria trabalhar com pesquisa, sempre quis, desde a iniciação. Fiz mestrado e doutorado para fazer pesquisa, mas quando você termina mestrado e doutorado, a única opção que você tem é prestar concurso para docente. Então na verdade o ser professor foi meio uma consequência do que eu queria.(P3)

O que me motivou, eu posso dizer, é minha paixão por pesquisa, mas dar aula não é uma coisa que eu gosto tanto assim.(P5)

Observamos, nos apontamentos desses sujeitos, que a formação deles está assentada na pesquisa, conforme os padrões de qualidades determinados pela pós-graduação *stricto sensu*. A palavra pesquisa é apontada nas falas como a principal escolha na trajetória profissional dos sujeitos, o que é preocupante, pois esses professores não se prepararam para a docência. A primeira escolha foi a pesquisa, porém no Brasil a carreira de pesquisador ainda

não é consolidada e apesar dos cursos de mestrado e doutorado focarem a pesquisa, não existe oportunidades de trabalho no ensino superior com foco somente na pesquisa, o que conseqüentemente leva esses estudantes a seguirem o caminho da docência, essa postura foi expressa nas falas de um dos sujeitos da pesquisa,

Eu me dediquei e gostei mais da parte de pesquisa. Por isso eu me interessei pela carreira de docente universitário, porque é uma carreira. No Brasil o único jeito de você ser pesquisador, é ser professor universitário... (P9)

A expectativa de atuar no tripé ensino/pesquisa/ extensão é também fator motivador para os professores,

...tem alguma coisa que vem desde criança, da vontade de estudar. A pesquisa foi uma coisa que despertou na graduação. As pessoas querem fazer o mestrado e doutorado para atuar em uma universidade pública que tem o tripé: ensino, pesquisa e extensão...(P8)

Para Gaeta e Prata-Linhares (2013) os programas de mestrado e doutorado, que deveriam preparar para a docência no ensino superior, são configurados numa forma que privilegia a especialização, com ênfase na preparação para a pesquisa, relegando a formação pedagógica à algo com menor valor. Nesse caso, a escolha pela docência com o foco na pesquisa, deve ser vista com cautela, pois conforme mencionam Pimenta e Anastasiou (2008), vivemos muito tempo, acreditando que para a atuação no ensino superior o professor não necessitava da formação no campo pedagógico, apenas o domínio em uma área específica era suficiente para exercer a docência com qualidade. Sobre esse apontamento:

Estimulados a realizarem seus cursos de mestrado e doutorado, aprenderam a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundam um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização. Quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência (CUNHA; ZANCHET, 2010, p.190).

Essa percepção é demonstrada por um dos sujeitos que apesar de gostar da profissão percebe que a docência é um fazer muito mais complexo,

Eu gosto de falar sobre a profissão. Eu dou aula de (...)São duas áreas que eu trabalhei muito. Então eu gosto de falar sobre isso. Mas ficar responsável por uma disciplina eu acho muito complicado. (P5)

Esses professores ao ingressar na docência percebem que as exigências intelectuais requeridas deles vão além do domínio do saber científico específico. Tauchen e Fávero (2011, p.411), apontam que “o professor, além de conhecer os conteúdos de ensino, precisa ser capaz de analisar e resolver problemas, saber transformar um conhecimento científico em conhecimento ensinável [...]”. Nesse contexto Cunha (2004) concordando com os demais autores, afirma que o conjunto de saberes docentes (saberes da formação profissional; disciplinares; curriculares; experienciais) são indispensáveis para o sucesso da prática docente.

Apesar da docência não ser o desejo inicial de um dos entrevistados, ele cita que com o decorrer do curso a vontade de tornar-se professor foi crescendo.

Quando entrei na graduação, na formação inicial, meu desejo inicial não era ser professor, mas no primeiro ano já se tornou, porque eu me encantei com a possibilidade de pensar a área de educação. Faço doutorado na área de educação e trabalho em uma licenciatura. Isso, somado com a curiosidade, acho que me motivou a seguir uma profissão que eu pudesse estar sempre estudando, aprendendo coisas novas, ensinando o que eu sei e aprendendo no processo. (P1)

Dois professores entrevistados relataram o desejo de ser professor e a satisfação pela escolha da profissão,

Eu sempre gostei de ensinar. Professor era uma das poucas profissões que eu me via e acabou que tudo deu certo nessa carreira. Eu cheguei a tentar outras coisas, mas tudo deu certo. Desde que eu comecei a dar aula eu sempre gostei e fiquei. (P6)

...eu não fiz mestrado e doutorado para complementar minha formação, eu fiz porque eu queria dar aula. Eu gosto de ser professor e escolhi ser professor porque é uma profissão que você está o tempo todo aprendendo, é um ensino-aprendizagem, você não só ensina, mas você está aprendendo junto e você está sempre se confrontando e renovando aquilo que você pensa. Não é um trabalho monótono... (P10)

Verificamos aqui educadores comprometidos com a melhoria do seu fazer pedagógico, cientes de que ensinar e aprender caminham juntos, mais do que ensinar conteúdos, quem ensina refaz o caminho da aprendizagem, o que pode ajudar na descoberta de novos trajetos. Gardner (1995) aponta que um motivo importante para ser professor é a oportunidade de aprimorar-se mais e mais a cada dia.

Para Tardif (2010), a influência familiar é um fator que pode determinar pela escolha da docência, uma mãe professora pode servir de estímulo para a escolha da profissão,



percebemos isso na fala de um dos sujeitos da pesquisa que lembra com orgulho da mãe professora e a identificação com a docência desde a infância,

Tenho muito orgulho de ter uma mãe professora, que sempre foi minha fonte de inspiração. O desejo de ser professor aflorou em mim ainda criança. Adorava brincar de escolinha! Duas colegas e eu montávamos na garagem da minha casa uma “sala de aula” com mesinhas e cadeiras para propor atividades, basicamente desenhar e colorir figuras, aos amiguinhos da rua mais novos. (P7)

As lembranças de infância, o gosto pelo estudo e o desejo de ser professor é relatado neste excerto:

Quando eu era criança dava aula para as bonecas, então eu já gostava da área de escola e sempre gostei muito de estudar, sempre tirei nota muito boa. Eu chegava em casa e ia fazer lição, ninguém faz isso. Fazia lição para depois brincar. Sempre gostei de estudar, mas quando estava para escolher a carreira fui para a área da saúde, eu não sei porque, mas por alguma razão eu gostava muito de obstetrícia e acabei entrando na área do curso de obstetrícia. (P8)

Convém salientar que, embora esse sujeito tenha revelado o desejo de ser professor, desde a infância, graduou-se em outra área e as experiências negativas fora do contexto escolar, despertaram o desejo de se voltar para a educação,

(...) não gostei de atuar no hospital, não era um ambiente que me agradava. Não gostava do ambiente, mas gostava da profissão. Ver bebês nascerem era bom, mas o ambiente hospitalar não me agradava. (P8)

A autonomia, flexibilidade do trabalho docente e mercado de trabalho também foram motivos revelados pelos professores para a escolha da profissão conforme verificamos nas falas a seguir,

“...o professor universitário pode fazer projeto de extensão, por exemplo, dar aula e fazer pesquisa... fui trabalhar numa empresa e tirei minhas dúvidas, pois realmente não era empresa que eu queria, eu gosto mais da flexibilidade da universidade, de poder pesquisar a área do meu interesse. Eu gosto desse ambiente...”(P9)

É um trabalho em que a gente tem uma variedade de caminhos a serem tomados. Todo trabalho tem uma hierarquia, uma instituição que determina como o trabalhador tem que agir. Mas o professor tem uma certa autonomia, as quatro paredes da sala de aula são um espaço de mais autonomia. (P10)

As respostas demonstram que o ingresso na área do magistério está ligado a diversas razões, porém verificamos nas falas dos sujeitos desse estudo uma preponderância para a

pesquisa. O gosto pela pesquisa é citado por oito professores e apresenta como uma forte motivação para escolha da profissão.

Para Zabalza (2004), mesmo que exista a orientação de desenvolver atividades tanto no ensino como na pesquisa, a cultura universitária tem atribuído um maior status acadêmico à pesquisa e lhe dado significativa prioridade, “[...] o que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção é o mérito das pesquisas; o que os professores e seus departamentos tendem a priorizar por causa dos efeitos econômicos e do status são as atividades de pesquisa (ZABALZA, 2004, p.154)”. Porém, ao adentrar à universidade, esses professores não podem se esquecer que uma das atividades essenciais que caracterizam a atuação dos profissionais docentes da universidade é o ensino.

Pensamos ser necessário que os professores iniciantes reflitam, pensem a respeito e compreendam que ser pesquisador é de fato imprescindível à carreira docente, porém não substitui trabalho docente, pois o domínio restrito de uma área científica do conhecimento tornou-se insuficiente para a docência. Masetto (2003), reforça que a docência vai além da competência na pesquisa ou em determinada área do conhecimento. Ele ressalta a necessidade desse profissional atualizar suas práticas profissionais por meio de uma formação permanente que instigue o professor a reflexões críticas.

Segundo Gadotti (2003, p.4), "escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer", pois muitos são os desafios e responsabilidades dessa profissão. Embora a opção pela carreira docente não tenha sido uma escolha unânime, refletida e a mais desejada pelos sujeitos da pesquisa, é importante que esses docentes que estão adentrando a universidade tenham consciência que ser professor é mais do que “dar” aulas, é necessário estar atento a todo o contexto, que nem sempre é o ideal, mas que depende de sua capacidade de reflexão e superação das dificuldades.

### **5.1.2 Influências que marcaram a prática do professor**

Complementando a discussão acima e em conformidade com o que já foi dito até aqui, não existe uma formação específica para atuação no ensino superior, o que nos leva a dizer que os docentes se produzem a partir das experiências vividas como estudantes, sua conduta pedagógica está atrelada ao modelo pedagógico vivenciado.

Enquanto classe profissional, os professores entram em contato com sua área de atuação muito antes de iniciar sua vida profissional. O professor, antes de se tornar professor, foi um aluno, que vivenciou e, em casos esporádicos, ainda vivencia o contexto do ensino do

ponto de vista de quem aprende. Para Flores (2010), diferente dos outros profissionais, os professores quando entram num curso de formação inicial já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade e possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor com o que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar.

Segundo Tardif (2010, p. 68), grande parte dos professores sabe muito sobre “o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar”, pois essas referências “provêm de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”.

Nos relatos surgem imagens idealizadas e marcadas pela memória afetiva, experiências vividas na infância que permanecem como fortes referências nas formas de ser e agir na profissão. São mencionados também os professores-modelo, pessoas cujas características e atitudes marcaram a memória afetiva dos participantes.

A professora do primeiro ano marcou muito a minha vida. Quando faz aquela troca de cartilha para o livro. Não sei se é da sua época. Na minha tinha a cartilha de alfabetização e no meio do ano a gente passava para o primeiro livro, era um evento. Eu me lembro dessa professora. Ela ia com um sapatinho vermelho para a escola, eu dizia para minha mãe comprar um sapatinho vermelho para mim. Eu queria ser igual a Rosane. (P8)

Uma professora que eu me lembro muito foi a professora da primeira série. Eu tenho muitas recordações, ela deu aula para o meu irmão até uns anos atrás. Ela era uma pessoa muito importante, eu via nela uma referência, ela queria a gente se dedicasse não só na questão do estudo. Uma pessoa que tinha uma relação com o ensino para além da sala de aula, que ensina a partir do seu comportamento, da sua postura. (P10)

A trajetória formativa docente é constituída por diversos professores. Alguns acabam sendo mais significativos, principalmente por algumas atitudes que causam admiração e tornam-se modelos para os professores iniciantes,

(...) eu sempre tive ele como um modelo de pesquisador e ele me ensinou tudo que eu sei e eu queria chegar num nível semelhante ao dele. Eu gostaria de ser como ele. (P5)

Na (...), eu tive professores que eu gostaria de ser igual. Pessoas que fizeram diferença na minha vida, professores que explicavam muito bem. O professor com mais didática que eu conheci, não era da engenharia de produção. Eu fiz uma disciplina com ele, processamento de materiais cerâmicos, uma disciplina que a gente faz materiais. O tema não me interessava, mas a forma que ele explicava era a mais interessante do mundo. É um professor que sempre que eu penso em alguém com didática eu me lembro dele. (P9)

Tive uma professora que eu admirava muito, a Zezé. Porque eu via nela um professor que não era conteudista. Ela era uma professora que traz um pouco

do ensino para a vida e vai além do ensino especializado. Me inspiro nessas pessoas. Por exemplo, eu dou aula em saúde, minha disciplina é super técnica, eu tenho que ensinar técnicas de enfermagem para os alunos, mas eu estou o tempo todo enfatizando que nós temos uma profissão que não é como uma indústria de calçados, eu não trabalho com objetos, eu trabalho com pessoas, e pessoas tem sentimentos, histórias de vida. Essa professora me inspirou nesse sentido. (P10)

Recordo sobretudo dos professores que tinham uma relação afetiva mais próxima dos alunos, que eram mais amáveis, que conversavam e estabeleciam uma relação independente da sala de aula, rompendo a barreira do poder. Acredito que essas experiências com essas professores influenciam muito na forma como me relaciono atualmente com meus alunos. (P11)

Para os professores (P1), (P3), (P5) e (P8) a figura do orientador de iniciação científica marcou muito o processo de vir a ser professor.

(...)minha orientadora na iniciação científica é uma pessoa que até hoje eu admiro muito. A do mestrado também. (P1)

Meu orientador desde a iniciação científica, o que me levou a querer fazer a iniciação com ele, foi justamente a aula dele. Eu gostava muito da matéria e do jeito que ele passava para a gente. Ele fazia uma lousa toda bagunçada e para mim dava certo. Eu ia bem na matéria dele, eu gostava. Então para mim ele me motivou bastante, me incentivou. Acho que ele me inspirou tanto que eu dou a mesma matéria que ele dava na graduação. (P3)

Acho que meu orientador, eu poderia dizer que meu orientador (...). No ensino superior foi meu orientador mesmo e eu sempre tive ele como um modelo de pesquisador. Ele me ensinou tudo que eu sei e eu quero chegar num nível semelhante ao dele. (P5)

A minha orientadora da iniciação científica. Me identifico com ela, não só dentro da universidade, da temática, das lutas. A forma de pensar.(P8)

Pimenta e Anastasiou (2008) apontam que os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Essas experiências lhes possibilitam dizer quais eram bons e maus professores. Espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Verificamos que esses professores citados na entrevista, além de motivar a escolha dos sujeitos pelo magistério, inspiram sua postura docente, seu modo de dar aula e de avaliar e também quais posturas não repetir.

Acho que principalmente os professores de Química e de Física me influenciaram a seguir essa carreira e durante a graduação também. Tiveram professores que me ensinaram o que eu não gostava em um professor, e eu

tento não fazer igual, e também os que me ensinaram coisas boas e mostraram que uma aula pode ser mais produtiva. (P2)

Alguns métodos eu me inspirei em alguns professores, o método de dar certo tipo de aula, o método de avaliar. (P6)

Tive vários tipos de professores e hoje percebo claramente que tive exemplos de como ser e como não ser um bom professor. Por isso tento me espelhar naqueles que julgo bons exemplos, naqueles que sabiam se comportar como um professor dentro e fora da instituição, que tinham responsabilidades, que eram compreensivos, que tinham sabedoria para brincar nos momentos certos e que realmente se preocupavam em melhorar suas aulas, seu modo, seus exemplos práticos a cada período. (P7)

Tive professores influenciando, positivamente e negativamente. (P9)

Antes de tornar-se professor, os sujeitos passam por experiências próprias, atribuindo significados para suas vivências. Essa trajetória pessoal possui características peculiares que podem influenciar no seu desenvolvimento profissional. Portanto, seu percurso pessoal é inerente ao seu profissional. Podemos confirmar isso com a seguinte fala.

(...) uma das coisas que mais me motivou a seguir a carreira de docência por mais que seja deslocado da sala de aula foram experiências com a educação não escolar: participei de um projeto educativo sócio comunitário. Eu fiz graduação em Biologia, participei de um projeto que trabalhava com questões socioambientais na Amazônia. Nesse projeto eu conheci uma educadora popular animadora de círculo de cultura que trabalhava com o referencial Freiriano e eu me encantei muito com as possibilidades criativas e populares na educação. Essa pessoa me marcou muito e até hoje é uma parceira, uma parceira de pesquisa, de trabalho, de ações, mas curiosamente não foi dentro da sala de aula (...). (P1)

Observamos na fala desse professor que as experiências não escolares foram determinantes para as escolhas profissionais. Suas vivências fora do contexto escolar, com pessoas de outras áreas, abriram possibilidades para pensar a educação a partir de uma postura criativa e engajada no contexto da sala de aula.

Verificamos que ao longo da trajetória escolar, o futuro professor, no papel de aluno, internaliza a cultura escolar, do ensino e da profissão docente, constituindo um repertório de conhecimentos, competências e habilidades, os quais resultam no seu modo de ser professor. Portanto podemos perceber, assim como os autores já citados anteriormente que a base de conhecimentos dos professores universitários iniciantes é influenciada, pelas experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias escolares e acadêmicas.

Muitos dos professores entrevistados utilizam como modelo a forma de dar aula de antigos professores, baseando-se na “aprendizagem por observação”, porém esse modelo,

como cita Mizukami (2005), tem seus limites no que se refere aos “bastidores” da profissão: as estratégias utilizadas na seleção de um conteúdo, as adaptações e recortes necessários para que um conhecimento se transforme em conteúdo a ser ensinado ou mesmo as estratégias que os professores utilizam para lidar com a diversidade na sala de aula são um território desconhecido para os professores que se amparam na repetição da prática dos antigos professores.

## 5.2 AS DESCOBERTAS DO INÍCIO DA CARREIRA: UM CHOQUE COM A REALIDADE?

Concordamos com o dizer de Zanchet, Fagundes e Facin (2012) que as experiências vivenciadas nos primeiros anos da carreira são as que mais impactam a vida do professor. Elas ajudam a desenvolver percepções sobre o ensino, os alunos e sobre o fazer docente. Quando essas primeiras experiências são gratificantes, na maioria dos casos, os professores desenvolvem uma ideia positiva da profissão, caso contrário, emergem sentimentos de fracasso que poderão acompanhá-los por um longo período da carreira. Apresentamos abaixo quadro 13 com os principais apontamentos dos sujeitos para a categoria 2:

Quadro 13 – Síntese com os temas recorrentes na categoria 2

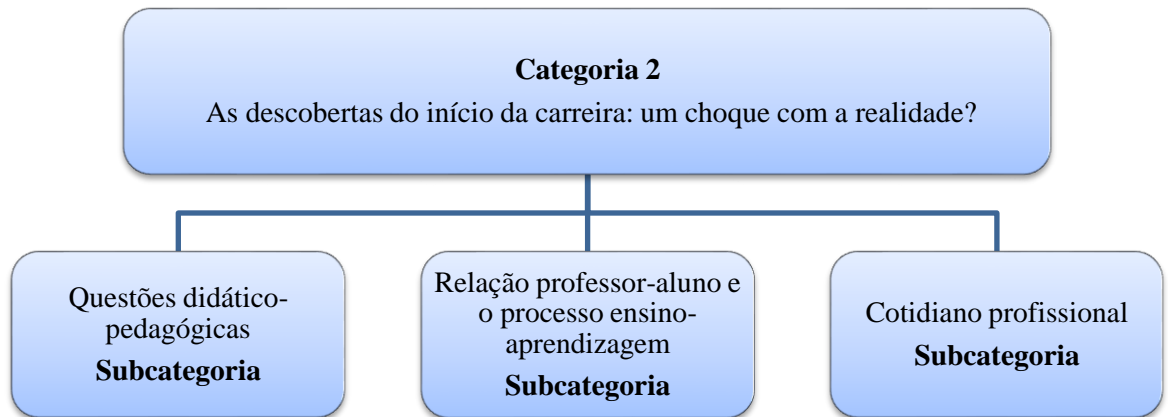
<b>As descobertas do início da carreira: um choque com a realidade?</b>	<b>Recorrência das respostas*</b>
Falta de estrutura/recursos	2
Dificuldade em agradar os alunos	5
Desinteresse dos alunos	5
Complexidade da relação professor-aluno	5
Dificuldade no preparo das aulas	5
Diversidade de alunos	3
Nervosismo/ insegurança	1
Dificuldades com os sistemas administrativos	4
Falta estrutura para pesquisa/ Desvalorização da pesquisa	4
Baixo nível de conhecimento dos alunos	2
Responsabilidade administrativa	5
Burocracia	2
Falta de acolhimento	2
Sobrecarga de trabalho	4

Fonte: Da autora, 2017

\*Mais de uma resposta por professor

Observados os temas recorrentes na categoria 2 estabelecemos três subcategorias para análise dos dados, conforme demonstrado na figura 4:

Figura 4: Subcategorias para a categoria 2



Fonte: Da autora, 2017.

No quadro abaixo ilustramos esse procedimento com algumas palavras e expressões importantes na análise da categoria 2 e associadas as suas subcategorias:

Quadro 14 –Relação entre as subcategorias e as palavras recorrentes na categoria 2

<b>Questões didático-pedagógicas</b>	Estranho, dificuldades, tempo, preparação difícil, ajustar a aula, insegurança, tornar agradável, dúvidas, receios, perda, preocupação, buraco na formação;
<b>Relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem</b>	Sobrecarregados, cansados, alunos não se interessam, desafiam, irresponsabilidade, aconselhando, dando conforto, motivar, expectativas, inquietos;
<b>Cotidiano profissional</b>	Responsabilidades, gestores, dimensão, gestão administrativa, gratificante, não tem estrutura, aspectos administrativos, incoerências, burocrático, funcional, criativo, burocracia, excesso de trabalho, falta tudo, treinamento, projeto institucional, plataforma;

Fonte: Da autora, 2017

### 5.2.1 Questões didático-pedagógicas

A docência se constitui em uma profissão repleta de contradições, expectativas e desafios, mas também de esperanças e possibilidades. O início da vida profissional do docente do ensino superior tem se mostrado como um período de ajustes. Ensinar demanda a desenvoltura para trabalhar um conjunto de tarefas complexas e ambíguas, como explica Flores et al. (2009, p. 86) “converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual que implica a (trans)formação das identidades profissionais”.

Aprender o ofício de professor significa compreender que a prática docente é complexa e abrange muitas facetas e dimensões. Para o profissional que está iniciando a carreira docente, a insegurança do “como fazer” é maior quando a formação não disponibilizou base suficiente para o exercício na profissão, o que é o caso do docente do ensino superior. Para Libâneo (2002), o bom professor tem o papel de:

[...] planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida. (LIBÂNEO, 2002. p. 8)

Entre as situações desafiadoras enfrentadas pelo professor iniciante está a insegurança frente ao compromisso de enfrentar a sala de aula, somada à sensação de despreparo e a falta de experiência para a função, o que fica evidente no depoimento de alguns professores,

Eu nunca dei aula antes. Na verdade, eu dei aula prestando concurso, foi a primeira vez. Eu nunca tinha preparado uma aula, então foi um pouco estranho estar na posição ao contrário, porque a vida toda eu fui aluno. (P2)

A USP tem um vínculo com a CAPES que é um programa de aperfeiçoamento em ensino, programa que chama PAEE, é um estágio que a gente faz numa disciplina: a gente acompanha um professor durante um semestre e uma das atividades desse estágio é ministrar uma aula. Mas isso é feito de uma maneira que não é muito bem acompanhada porque eu não me sinto preparado para essas coisas todas que eu estou encarando hoje. (P5)

Até então as aulas que eu tinha dado era enquanto doutorando, quando eu ajudava minha orientadora com alguma coisa. Eu nunca fui professor e por



mais que eu tenha me interessado e buscado no mestrado disciplinas que me trouxessem algum embasamento teórico sobre atuação e ensino eu fiz uma única disciplina em seis anos de pós-graduação. O problema é que você não aceita dar uma aula mais ou menos, então as vezes você vira a noite pesquisando coisas mais atuais para trazer, para dar uma aula muito boa. (P8)

Apesar do estágio durante o mestrado e o doutorado, e um semestre acompanhando um professor, isso não te capacita em termos didáticos. O que é importante no mestrado e doutorado é você publicar sua pesquisa então é isso. (P9)

O caso do professor (P8) que teve apenas uma disciplina na área pedagógica traz indicativos sobre o papel da pós-graduação. Como explicita Cunha (2006), as propostas pedagógicas dos cursos de pós-graduação muito raramente ofertam disciplinas que tratam dos saberes da docência. Gaeta e Prata-Linhares (2013) confirmam e ressaltam que esses programas têm predominância acadêmica e o foco na formação de pesquisadores. Os professores (P5) e (P9) citam a participação em programas de estágio docente, porém aparentemente esses programas também não conseguem garantir a preparação do docente.

O professor universitário sente-se inseguro quanto a sua atuação e atribui isso à falta de conhecimento teórico e prático e passa a buscar modelos que o ajudem na execução do seu trabalho.

Toda vez que eu vou dar um tipo de atividade eu gasto muito tempo pesquisando se aquela atividade tem alguma aprendizagem significativa, se ela tem um potencial para ser uma aprendizagem significativa...(P8)

Eu procuro vídeos de educação, mas fica esse buraco na formação, então isso gera o desafio. A linguagem é um problema, é muito difícil você dar aula de uma disciplina que foi sua tese de doutorado. É muito difícil porque foram quatro anos estudando aquilo e na sua cabeça é óbvio, mas você transformar o óbvio da sua cabeça em uma maneira simples é um desafio. Isso eu tive dificuldades, mas eu estou começando a ter consciência. Nas primeiras aulas eu não tinha. (P9)

Falta formação para trabalhar com alunos que possuem necessidades especiais:

Com relação ao ensino ainda existem muitas dúvidas e receios, motivados pela falta de experiência própria e de recursos do próprio campus, especialmente com relação aos alunos portadores de necessidades especiais (ex: surdos e, ou mudos) ou com algum tipo de transtorno de desenvolvimento ou deficiência intelectual. (P2)

Ao mencionar a dificuldade e a falta de experiência em atender alunos com necessidades especiais, percebemos a preocupação do professor P2 em atender, satisfatoriamente, às necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno, tendo em vista

a heterogeneidade do grupo. O professor (P7) também cita a insegurança em atender um público diferente, com o qual ele está acostumado,

Com a abertura do curso de Agronomia Pronera, ainda há também muitas dúvidas e receios, especialmente se serei capaz e se terei competências para adequar o conteúdo e linguagem para atender a esse público. (P7)

Uma temática muito recorrente nas falas dos sujeitos da pesquisa referem-se à organização do trabalho docente. Os professores expressam certo grau de dificuldade nas questões de planejamento das atividades, dimensionamento do tempo pedagógico disponível e alcance das metas de aprendizagem. Ruiz (2008) confirma que um dos maiores desafios dos professores iniciantes no magistério superior diz respeito à organização do trabalho docente, o que é expresso nas falas abaixo:

Tenho dificuldades para preparar as aulas: como preparar, como passar para os alunos, o tempo que você gasta preparando, passando cada tema. Eu acho que toda essa preparação é bastante difícil no começo (...). (P2)

O que eu acho muito difícil é lidar com o preparo das aulas, às vezes eu gasto muito tempo. Sexta feira eu tenho uma aula de quatro horas. Para dar uma aula de quatro horas eu fico muito tempo preparando, por volta de doze horas...(P5)

Acho que minha maior dificuldade foi de conseguir ajustar à minha aula, o tanto de matéria para aquele tempo específico. A minha primeira aula era de três horas e o que eu preparei eu falei em uma hora. Eu não sabia, acho que a gente fica nervoso no primeiro contato com os alunos, então falei rápido (...), então acho que essa foi uma dificuldade, a de conseguir fazer esses ajustes e saber se você está preparando a aula direito, se eles estão aprendendo, se o nível está bom, se está muito baixo ou muito avançado (...). (P3)

Tinha receio de não conseguir dar conta da organização das aulas, de aprofundar em tantos conteúdos diferentes, de estar na relação cotidiana com os alunos. (P11)

O docente (P3) ao relatar a rapidez ao ministrar o conteúdo demonstra insegurança e ansiedade. Os depoimentos retratam a dificuldade no planejamento e na organização das aulas, elementos naturais no processo de aprendizagem de ser professor. Aqui se confirma o dizer de Isaia e Bolzan (2007, p. 165), quando destacam que “ensinar não pode ser confundido com o repasse simples de conteúdos prontos, mas deve ser identificado com um processo intencional e sistematizado de organizar os conhecimentos, saberes e fazeres”.

Apreende-se das falas dos sujeitos que eles buscam ajustar o tempo da aula ao conteúdo a ser ensinado e que, apesar do nervosismo vivenciado, existe uma preocupação com sua dinâmica pedagógica e com a aprendizagem dos alunos.

As falas apresentam um processo de aprendizagem da profissão em que os professores estão se apropriando dos saberes necessários para a docência. Para Cunha (2004), esses saberes estão relacionados com o planejamento das atividades de ensino, envolvem as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem).

Ferreira (2010) discorre que o professor precisa conhecer a disciplina que aplica, enxergar o que acontece em sala de aula e entender o modo como os alunos aprendem e apreendem o que é ensinado, ajustando o conteúdo ao tempo e espaço, utilizando as estratégias de intervenção mais oportunas no âmbito da aprendizagem. Percebemos nas falas dos professores que eles estão buscando entender o modo como os alunos aprendem e ajustando o conteúdo ao tempo disponibilizado.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), o início da docência representa não só uma oportunidade para aprender a ensinar, mas também uma etapa em que o professor experimenta transformações de âmbito pessoal, destacando-se características como a insegurança e a falta de confiança em si mesmo. Para Huberman (2013), na fase de “entrada na carreira”, destacam-se sentimentos como insegurança, preocupação e ansiedade decorrentes da inexperiência e da complexidade da função que os novos docentes passam a exercer. Nesses aspectos, observamos, portanto, que os dados obtidos em nossa investigação vão ao encontro das indicações presentes na literatura.

### **5.2.2 Relação professor-aluno e o processo ensino aprendizagem**

Não são poucos os obstáculos enfrentados pelo professor iniciante. Exercer a docência é considerar todo um contexto e reconhecer que nem sempre irá lidar com alunos ideais. Na maior parte das vezes o trabalho será realizado com alunos reais, que apresentam problemas, dificuldades, deficiências e comportamentos para os quais nem sempre estarão preparados. O que pode ser comprovado nos depoimentos a seguir:

Sonhava com alunos inteligentes ou pelo menos com força de vontade, educados e interessados pelos estudos. (P7)

Quando eu era estudante a gente tinha aulas extensas, provas extensas, aulas chatas, aulas teóricas de várias horas, com somente o professor falando. Hoje eles não aceitam isso, eles ficam muito inquietos, ficam no celular, qualquer coisa dá impressão que sua aula não é tão boa, são inquietos, deve ser o papel da tecnologia na formação deles. Esse cenário gera uma dificuldade muito grande. Quando eu era estudante o cenário era um, depois que passei para o lado de docente o contexto mudou e eu não aprendi a lidar com isso. (P9)

Uma coisa que eu odeio é aluno no celular. É muito frustrante você estar lá na frente explicando o que você gosta e eles estão olhando para o celular. Eu acho isso uma coisa horrorosa. A minha vontade é pedir para todo mundo colocar o celular na bolsa, mas não posso. Eu vou tentando mudar, mas é uma coisa que você vai se tornando muito inseguro. Você nunca sabe se eles vão gostar da sua aula ou não, se eles vão engajar ou não, mas também é uma insegurança que eu sei que eu tenho. Eu preciso trabalhar isso porque a gente nunca vai agradar todo mundo. Vai ter sempre um aluno que vai criticar e a gente tem que saber lidar com a crítica. (P5)

A relação professor-aluno e o processo ensino aprendizagem foi um tema muito recorrente nas falas dos professores, os quais demonstraram dificuldades para compreender e lidar com seus alunos. Em qualquer nível de ensino, a relação entre ensinar e aprender decorre a partir de vínculos entre as pessoas. É na sala de aula que as relações interpessoais se constituem, a partir de um professor que explica, responde, indaga, repreende, elogia, e o aluno que questiona, responde, interage. Nesse processo, os vínculos afetivos vão se ampliando e tanto o professor como o aluno devem encontrar na sala de aula um lugar onde, além da busca do conhecimento, seja um espaço de convivência, de vínculo afetivo que corresponda às necessidades de quem busca uma aprendizagem (MASETTO, 2005).

As questões que envolvem professor e aluno eu acho mais difíceis. No semestre passado um aluno falou que eu fui desonesto na prova, ou seja, minha prova foi muito difícil pelo que ele esperava. Eu nunca teria coragem de falar isso para um professor. Você está em xeque ali. É difícil para mim essas relações. Eu quero agradar, mas eu quero cobrar, porque eu fui muito cobrado, e faz diferença. Os meus alunos falam que eu tenho cara de bravo, porém eu sempre acho que eles tem potencial de fazer coisa melhor...(P9)

É importante considerar a relação entre professor/aluno a partir do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos. Cabe ao professor aprender que para exercer sua função necessita combinar autoridade, respeito e afetividade. Para isso o diálogo é necessário, conforme Libâneo (2002, p.250) diz:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a

expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor (...).

Nas falas abaixo é possível perceber o professor refletindo a respeito da importância dos vínculos afetivos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem:

Eu penso que é importante o professor se aproximar dos alunos, tirar um tempo para estar com eles. Com o tempo eu aprendi que não era só dar porrada nos alunos. Eu comecei a ouvir vários problemas de todo tipo, de toda natureza, aluna separando, meninas falando que estavam com nóculo, que estavam apanhando do marido em casa. Eu ouvi várias histórias e fui aconselhando e dando conforto, isso já melhorava. Percebi que isso ajuda os alunos a se motivarem, a ficar no curso e querer continuar tentando. (P6)

Rogers (1986) aponta que a aprendizagem se desenrola a partir de algumas qualidades, a saber: autenticidade – ser uma pessoa real (tirar a máscara de “professor”); apreço pelo estudante – aceitar o estudante como uma pessoa que tem valor por si mesmo – promoção de um clima de confiança e compreensão empática – compreender internamente as reações do estudante, sensibilidade, saber colocar-se no lugar. Para o autor, “a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades e atitudes que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante” (ROGERS, 1986, p.127).

Percebemos que os sujeitos da pesquisa refletem sobre isso e pensam sobre os interesses e necessidades dos alunos, podendo criar situações de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes e assegurem a eficácia do seu papel como educador, conforme verificamos na fala abaixo:

(...) Conhecer o aluno e até aonde você pode chegar com ele, acho que essa é uma das dificuldades (...). (P3)

Nóvoa (1992, p. 23) confirma a importância do bom relacionamento professor-aluno e aponta que uma das dimensões da complexidade do ensino é a relação com o educando, pois, diferente do que acontece com outros profissionais “o trabalho do professor depende da colaboração do ‘aluno’ [...]. Ninguém ensina quem não quer aprender”. Na fala abaixo, percebemos as dificuldades enfrentadas pelo sujeito na relação professor/educador:

(...) quanto ao meu papel como educador, porque meu papel é muito mais de educador do que professor em si, tinha que lidar com marmanjo que não tem responsabilidade, não tem norte na vida. Depois de algum tempo eu acabei percebendo que isso sempre vai fazer parte do meu papel, não tem jeito. Até eles atingirem um nível de maturidade eles têm que ter inspiração e um bom acompanhamento. (P6)

Entendemos que a fala do professor corrobora o dizer de Neves (2012), de que nos últimos vinte anos o Brasil assistiu a um considerado processo de crescimento de seu ensino superior. Nesse sentido, a educação superior deixou de ser privilégio para poucas pessoas, tornando uma pretensão possível para um número cada vez mais amplo da população. Gaeta e Masetto (2003) apontam que essa massificação do ensino tem trazido uma diversidade de alunos, com diferenças sociais, econômicas e culturais, produzindo novos desafios ao trabalho do professor,

(...) conhecer os alunos, conhecer as dificuldades deles, acho que é a maior dificuldade agora. Eu estou tendo duas turmas que é a mesma disciplina e é assim: nunca é a mesma aula, sempre ela vai sendo modificada, os alunos são diferentes, os interesses dos alunos são diferentes. Então cada turma é uma turma, cada aula é uma aula. A mesma matéria, porém, a aula é diferente. (P2)

O relato abaixo expõe a angústia de um professor, com a apatia de seus alunos,

(...) os alunos não se interessam. Os alunos daqui eu vejo que eles têm muitas atividades, eles não dão conta de ler todos os textos. Eu vejo eles sobrecarregados e cansados, então eles estão na minha aula e muitas vezes não prestam atenção. Eu acho que a minha esperança é que daqui um tempo eu vou conseguir lidar com isso, de ver que os alunos não estão interessados, e falar. Ninguém é obrigado a gostar da disciplina, mas eu achava que os alunos iam querer estudar, ler, ler o texto. Eles liam, mas talvez o cansaço deles é muita coisa. Tem o celular, então eles param de ler, de prestar atenção. Isso para mim é muito frustrante (...). (P5)

Gaeta e Masetto (2003) acrescentam que os professores, ao entrarem na sala de aula, encontrarão um público com características próprias. Nessa perspectiva, é relevante descrever:

Frequentemente ouvimos depoimentos de professores sobre seus alunos alegando falta de compromisso e motivação, desinteresse pela própria aprendizagem, passividade, individualismo, falta de criticidade e de questionamento, interesse pela nota e pela obtenção de diploma, imaturidade e dificuldade em interpretação e redação de textos. É preciso reconhecer que não é fácil lidar com a diversidade, tarefa que no dia a dia toma proporções complexas e desafia o professor (GAETA; MASETTO, 2003).

É importante ressaltar que o aluno da graduação já é adulto. Muito se fala em pedagogias para o ensino básico, mas pouco se ouve a respeito do ensino de adultos e quais as metodologias podem facilitar a aprendizagem desse perfil de estudante. Masetto (2003, p. 61) explica melhor sobre o tema,

“Os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e de seus papéis sociais e profissionais; aprender mediante variados estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados; aprender pela troca de ideias, por informações e experiências”.

O modo como o trabalho pedagógico é desenvolvido implica a transposição didática do conteúdo, na contextualização da realidade, na relação teoria prática, articulada com experiências e situações do mercado de trabalho. Essa transposição didática pressupõe que o professor, ao abordar os conhecimentos, faça relações com objetos concretos, para que o conhecimento ultrapasse o superficial.

(...)numa aula passada eu dei toda a teoria e aí eu tentei passar uns exercícios que fossem reais para eles, como engenheiros formados trabalhando na indústria. Teve uma aluna que ergueu a mão no final e falou assim: “professora, nossa eu nunca vi, eu não achava que isso fosse tão real”, (...), eu achei bom, porque a minha ideia era justamente essa. Queria que eles vissem que tudo que eles estão aprendendo tem uma aplicação, e vão usar. A ideia era que os alunos percebessem isso (...). (P3)

Eles sempre cobram por aplicação prática e eu tento sempre, por ser uma área mais prática, mostrar... eu tento trazer a ciência para a gestão, tem conta, tem equação. Umas coisas assim que eles assustam um pouco, tem teoria de filas, que é matemática mais pesada. Eu falo: isso você tem que aplicar numa linha, você está andando no chão da fábrica, você vê um estoque e você vai saber então tento trazer isso. (P9)

Evidenciamos que esses professores procuram articular o teórico ao prático, apontando aspectos que serão vivenciados na vida profissional dos estudantes. Diante disso, Santos (2003, p.92) reforça que “quanto mais contextualizado for o ensino, maior a possibilidade significativa para a aprendizagem, pois ao contextualizar, atingem-se diferentes estilos cognitivos, mobilizando assim, a motivação”.

O contato com a realidade profissional é motivador para a aprendizagem dos alunos. Igualmente, para que haja motivação e, conseqüentemente aprendizagem, é essencial que os professores também construam uma relação de afetividade na sua relação com os alunos, pois só assim poderão trabalhar a construção do próprio sujeito, que envolve valores necessários ao próprio desenvolvimento integral do educando.

O acúmulo de informações descontextualizadas já não chama a atenção do aluno. Gaeta e Masetto (2013) apontam que quanto mais o professor tiver a iniciativa de identificar, entender quem são o que sabem e o que querem seus alunos, mais fácil será escolher estratégias que desafiem e motivem os alunos. Para isso, o professor precisa ser crítico,

reflexivo, pesquisador, criativo, ousado, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe aos seus alunos; a sua metodologia precisa estar embasada em novos pressupostos, com relações dialógicas, trabalho coletivo, discussões críticas e reflexivas. (CUNHA, 2004).

Behrens (2015) chama atenção para a importância que o professor escolha metodologias que instiguem a criatividade em sala de aula e o desafio, com ações diferenciadas que visem o saber pensar e o aprender a aprender, a fim de apropriarem-se dos conhecimentos disponíveis pelos múltiplos recursos inovadores e adquirirem competência crítica, reflexiva para produzir novos conhecimentos.

Pensamos que somente com uma postura engajada e reflexiva a prática do professor será transformada. Ressaltamos que mesmo com as dificuldades e desafios enfrentados os sujeitos da pesquisa se mostraram reflexivos e preocupados com sua aprendizagem e a de seus alunos.

### 5.2.3 Cotidiano profissional

Sonhava em encontrar uma boa estrutura física para poder trabalhar com aquilo que sempre tive recursos na minha graduação e pós-graduação. Sonhava em poder executar com tranquilidade atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sonhava com um “sistema” menos burocrático e mais funcional. (P7)

Esse depoimento resume uma série de dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa. As questões como falta de recursos, estrutura deficitária para a pesquisa, sobrecarga de trabalho e dificuldades para lidar com um sistema burocrático estão como os principais argumentos nessa subcategoria.

São frequentes as queixas quanto ao déficit estrutural da universidade, a carência de recursos pessoais, materiais e financeiros que atrapalham o desenvolvimento do fazer profissional dentro da universidade.

Eu vim da (...)e lá a pesquisa é muito valorizada. Lá os docentes são mais voltados para a pesquisa do que para dar aula. E aqui eu vejo que há uma insistência por parte da coordenação do departamento para que os professores dêem conta das disciplinas, porque está faltando professores. Então a gente está muito voltado a dar aulas, para estar dentro da sala de aula e isso prejudica muito o tempo que a gente tem para fazer pesquisa (...). (P5)

Eu achava que universidade pública era tudo igual, mas não. Quando eu cheguei aqui, fui trabalhar e percebi muita falta de recurso, até para você poder ir num congresso, é tudo burocrático. Faltam coisas muito básicas. Por



exemplo, acabei de ganhar agora um computador. Eu não tinha um computador. Sete meses que eu não tinha um computador. Eu recebi o computador, eles instalaram e não tem o pacote Office. São coisas pequenas, mas que tudo isso vai atravancando seu trabalho no dia a dia. (P8)

Confesso que a falta de estrutura física e de materiais (consumo e permanentes) tem limitado bastante o trabalho intelectual da maioria dos docentes da UFTM, especialmente na pesquisa. A superação está iniciando com um processo de amadurecimento e compreensão do serviço público. As dificuldades enfrentadas têm feito com que eu desperte o meu lado criativo para passar os conteúdos utilizando formas alternativas e práticas para manter a qualidade do ensino. (P7)

De acordo com os sujeitos (P7) e (P8), a falta de estrutura está limitando a pesquisa na UFTM. É importante ressaltar que essas dificuldades têm motivado o professor a buscar formas alternativas para manter a qualidade do ensino. Apesar dessa atitude ser positiva e demonstrar compromisso do docente, ela não é a ideal, pois é preciso que a universidade ofereça condições ideais para que o ensino ocorra de maneira satisfatória.

A frustração com a estrutura deficiente e a desvalorização da pesquisa é reforçada pelos professores (P3) e (P5). É importante lembrar que esses professores tiveram uma formação assentada na pesquisa e esse desprestígio em relação às atividades de pesquisa pode frear o desenvolvimento profissional desses docentes que esperavam um suporte ideal para o aperfeiçoamento de suas atividades.

O que me frustrou aqui, não é como docente, é a falta da pós-graduação e de não conseguirmos fazer pesquisa direito, e como é um instituto novo, não tem uma estrutura muito boa. (P3)

(...) as minhas expectativas em relação à pesquisa por enquanto não foram realizadas, mas eu já comecei a orientar alguns TCC(...) mas tem sido frustrante na medida que eu acredito que aqui na UFTM pelo menos no meu departamento a pesquisa não é tão valorizada quanto eu imaginei que fosse (...). (P5)

A professora (P5) também manifesta-se insatisfeita com o pouco tempo dedicado a pesquisa e a desvalorização por parte de alguns colegas, e ressalta a importância do equilíbrio da pesquisa e ensino caminharem juntos.

Tem alguns que não valorizam a pesquisa, que não têm interesse, que não acham que deveriam fomentar esse interesse nos alunos, que estão mais preocupados realmente com as aulas e as disciplinas do que com a pesquisa, e eu acho que não tem que ser uma coisa ou outra, tem que poder funcionar as duas coisas juntas. (P5)

O déficit estrutural é mais uma vez relatado, dificultando o professor conciliar o tripé (ensino, pesquisa e extensão) que sustenta a universidade,

(...) conseguir conciliar de uma certa maneira atividades de ensino, pesquisa e extensão, as dificuldades que eu tenho encontrado nesse sentido são muito mais estruturais do que de formação. (P1)

A burocracia do serviço público é outro apontamento forte nos depoimentos. As dificuldades e a lentidão nos processos administrativos têm incomodado alguns professores,

O sistema público é muito diferente do privado (trabalhei em Faculdade particular por um ano antes de vir para UFTM), há muita burocracia e isso às vezes torna lento o andamento e a resolução de pequenos problemas que seriam, em outras ocasiões, fáceis e rapidamente resolvidos. (P7)

A burocratização me incomoda um pouco, mas como mudar isso? É difícil, é muito amplo para pensar numa estratégia. Acho que as discussões coletivas tinham que começar. (P10)

Além da burocracia, a dificuldade em gerir os sistemas administrativos, torna-se um problema para o professor iniciante,

Eu tenho um monte de dúvidas administrativas, o que eu posso, o que devo, o que o aluno pode ou deve. As deles eu tenho mais claro, os deveres e tal, mas você se esbarra em algumas coisas que eu nunca vi na vida, então você fica sem saber o que pode o que não pode. (P9)

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária. Ser docente do ensino superior demanda do professor o envolvimento em diversas atividades institucionais, além das atividades de sala de aula, como participações em reuniões do colegiado, realização de pesquisas, orientações de trabalhos, programas de iniciação científica, organização de eventos, participação em bancas, entre outras.

É reunião de colegiado, PET, comissão de ética, grupo de trabalho de desempenho dos alunos. Eu não esperava esse excesso... São muitas reuniões e cada uma, uma nova demanda de atividades que você tem que fazer para a semana seguinte. (P8)

Eu acho que uma coisa que eu não tinha dimensão eram as responsabilidades... A responsabilidade administrativa que um docente de uma universidade pública tem... eles acabam sendo os gestores também da universidade, mesmo que não assumam um papel centralizado de gestão ou coordenação de curso, a gente participa de várias comissões e vários colegiados que fazem a gestão da universidade... é uma coisa que me espanta um pouco e que não aparece para a sociedade (...). (P1)

Na fala dos professores, verificamos uma surpresa e insatisfação quanto ao volume de trabalho administrativo que o docente do ensino superior tem e aponta como algo que a sociedade não percebe. Para Zabalza(2004), as universidades públicas atribuem aos professores quatro funções: o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão.

Os desafios enfrentados pela sociedade moderna têm requisitado e gerado uma mudança das necessidades do perfil ou das características dos professores universitários em relação a sua atuação profissional. Masetto (2003, p. 14) aponta,

As carreiras profissionais também estão se revisando com base nas novas exigências que lhe são feitas, em razão de toda essa mudança que vivemos atualmente: formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação.

A qualificação desses profissionais torna-se primordial para o exercício da docência, pois se espera deles um envolvimento mais abrangente que o de sala de aula. Além disso, é importante percebermos que sua formação e atuação requerem cada vez mais a dimensão interdisciplinar. Isso inclui uma nova visão de atuação no ensino superior que supere a visão fragmentada de exercício apenas como repassador de informações e se volte à formação de um “novo” tipo de profissional. Todo esse preparo exige esforços institucionais no sentido de dar condições à esses professores para atuar nesse cotidiano complexo que demanda muito mais do que domínio em uma especialidade.

Esteve (1995, p.108) destaca que vivenciamos um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, com o aumento gradual de novos papéis e maiores responsabilidades. Essa fragmentação do trabalho do professor gera sobrecarga de trabalho e leva o professor atender a situações diferentes que se tornaram impossíveis dominar: “Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões [...]”.

Eu tenho a impressão, conversando com meus professores, alguns mais velhos, a minha orientadora de mestrado tem 82 anos, vai fazer 83 este ano, é uma pessoa de muita experiência na universidade pública e ela fala também que esse volume de atividade de gestão tem aumentado nos últimos anos. (P1)

Entendemos que a inclusão de diversas atividades no cotidiano docente pode ser vista como um ponto positivo em sua atuação docente, uma vez que amplia os horizontes dessa

atuação, extrapolando a sala de aula, podendo constituir-se em elemento de desenvolvimento de sua prática docente. Por outro lado, o envolvimento em diversas atividades pode fazer com que o docente não realize da melhor forma algumas funções, devido ao excesso de ocupações que lhe têm sido atribuído, portanto é preciso um equilíbrio, nos diversos afazeres do professor.

Se eu parar para falar de todas as minhas atividades além de dar aula, não cabe nas duas mãos e isso foi uma das coisas que eu não esperava. Eu imaginei que teria um gasto energético, no bom sentido, no sentido de trabalho mesmo. Imaginei um gasto grande com o preparo das aulas, com orientação de iniciação científica, mas não imaginei que tinha tantos outros trabalhos pequenos de encontros semanais. Quando você vê, você está em casa de noite trabalhando. Esse fim de semana mesmo eu vou ficar o domingo em casa preparando material para a semana que vem. (P8)

Lipp (2002), ao listar os fatores estressantes do professor universitário, colocou foco nas tarefas administrativas, elaboração de relatórios e projetos, demandas tecnológicas e na invasão do trabalho docente no horário de descanso. Segundo a autora, o docente vai fisicamente para casa, mas o trabalho não termina,

... são teses para ler, projetos para avaliar, relatórios para escrever, e-mails para responder, celulares que tocam em casa, computadores portáteis que acompanham o professor e garantem o seu trabalho no horário de lazer (2002, p.60).

Atuar no ensino universitário exige do docente envolvimento nas dimensões ensino, pesquisa, extensão e também gestão, o que torna sua atuação ainda mais complexa. Para o professor que inicia o modo organizacional da universidade, as normas e procedimentos institucionais são assuntos desconhecidos,

A maior dificuldade do novo servidor público envolve temas e aspectos administrativos, pois não recebemos treinamento de administração e gestão pública, que envolve a capacitação de servidores quanto às normas procedimentais institucionais, dentre outros assuntos relevantes (...). (P4)

Ninguém me explicou qual é o regimento do TCC, quais as normas da universidade, como conduzir um trabalho de conclusão de curso. Tem universidades que eu já ouvi falar que elas fazem uma recepção para o docente, ela explica para o docente que chega como funciona os sistemas da universidade; Por exemplo: aqui tem SISCAD, tem diversos sistemas e eu nunca tive um treinamento para isso. Se você me perguntar, eu estou há sete meses aqui e não sei mexer nos sistemas. (P10)

Uma grande parte dos docentes entrevistados desenvolve alguma atividade relacionada à gestão administrativa, o que confirma que essas atividades são funções que estão sendo acrescidas ao exercício docente (ZABALZA, 2004).

Para Pimenta e Anastasiou (2008) a “relação profissional do professor com as instituições de ensino superior inicia-se as atividades de ensino, porém gradativamente, são inseridas múltiplas atividades na rotina do professor, em especial, as funções administrativas. Como consequência, “tornou-se mais complexa com as transformações culturais e com o surgimento de novas condições e exigências de trabalho: massificação da escolarização, novas tecnologias, programas institucionais, entre outros”, (TAUCHEN; FÁVERO 2011, p. 31)

A falta de recursos pessoais, materiais, burocratização, gestão administrativa e excesso de trabalho tornam o cotidiano da docência universitária um campo complexo, exigindo um profissional múltiplo.

Conforme verificamos nas falas dos sujeitos da pesquisa, o docente universitário no seu fazer diário faz uso de várias facetas. De técnico a especialista num campo de trabalho, passando pela competência na pesquisa em uma determinada área do conhecimento. Esse profissional precisa ser um bom escritor, capacitado para ensinar e preparar profissionais à realizar as tarefas mais complexas da sociedade. Ademais, precisa estar apto para ser um administrador, pois vai defrontar-se com a necessidade de gerenciar projetos de pesquisa e de ensino, coordenar grupos de trabalho e órgãos da estrutura administrativa universitária, como departamentos, cursos etc.

### 5.3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE SUCESSO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR

Conforme já foi expresso no decorrer dessa pesquisa, durante muito tempo as instituições de ensino superior pouco se preocuparam com a formação pedagógica de seus professores, acreditava-se que uma boa formação em pesquisa seria suficiente para a carreira universitária. Essa postura trouxe consequências, pois percebemos que muitos dos dilemas e dificuldades relatados pelos sujeitos dessa pesquisa, envolvem lacunas na formação pedagógica desses professores.

Apresentamos abaixo o quadro 15 com os principais apontamentos dos sujeitos para a categoria 3:

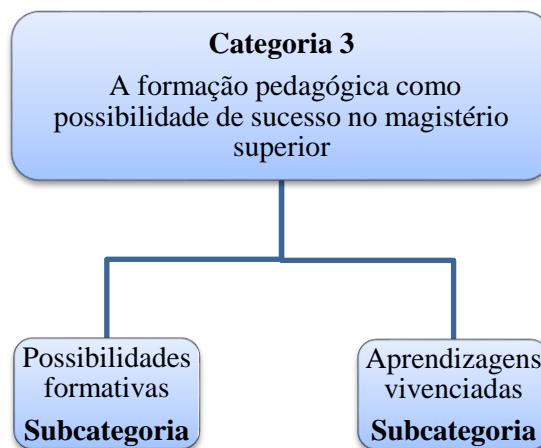
Quadro 15 – Síntese com os temas recorrentes na categoria 3

<b>A formação pedagógica como possibilidade de sucesso no magistério superior</b>	<b>Recorrências das respostas</b>
Facilidade, segurança	9
Formação pedagógica	3
Evolução profissional e pessoal	2
Falta de capacitação	3
Formas de ensino aprendizagem	4
Ferramentas de avaliação	2
Aprender didática	1
Novos formatos de aula	2
Ferramentas de gestão e administração	2

Fonte: Da autora, 2017.

Observados os temas recorrentes na categoria 3 estabelecemos duas subcategorias para análise dos dados, conforme demonstrado na figura 5:

Figura 5: Subcategorias da categoria 3



Fonte: Das autoras, 2017

No quadro 16, ilustramos esse procedimento com algumas palavras e expressões importantes na análise da categoria 3 associadas às suas subcategorias:

Quadro 16 –Relação entre as subcategorias e as palavras recorrentes na categoria 3

Subcategorias	Palavras recorrentes
As aprendizagens vivenciadas	evolução contínua, segurança, avalio melhor, postura melhor.
Necessidades formativas	avaliação, didática, parte do ensino, relação professor/aluno, parte da pedagogia.

Fonte: Da autora, 2017

### 5.3.1 Aprendizagens vivenciadas

A carreira docente se constitui de um todo, que se faz por meio de avanços e recuos. Sob essa perspectiva, não nos interessa ressaltar apenas as dificuldades, mas também as aprendizagens docentes nos primeiros anos de magistério. Para uns, a evolução foi muito grande, para outros nem tanto, quando perguntamos aos docentes se sentiam uma evolução em sua trajetória docente, foi possível perceber que o passar do tempo e as experiências vividas no dia a dia da sala de aula, trouxeram mais segurança ao docente.

Eu sinto hoje muito mais facilidade para lidar com essas questões. Com a docência, eu sinto uma evolução. (...) a gente vai sentindo mais segurança (...)(P1)

Acho que nesse pouco tempo, eu vejo que eu sou uma pessoa mais segura, eu sei avaliar melhor o aluno, como ele está se portando. Acho que eu consegui melhorar minha postura como professor. Assim, no sentido da segurança, eu me sinto mais seguro. (P3)

Eu me apropriei mais da minha posição de docente. Antes eu era um pouco mais inseguro. Agora é um pouco mais fácil, um pouco só, não é muito.(P5)

Sim, em todo processo de ensino-aprendizagem, na elaboração de projetos técnicos e científicos, relações de trabalho e até na própria administração e gestão, apesar de muitas limitações(...). (P4)

Sinto bastante. Porque no início e até pela qualidade que eu tinha quando eu era aluno, e eu queria cobrar a mesma coisa dos alunos (...) (P6)

Já está evoluindo um pouquinho. Já estou conseguindo conhecer as diferenças das duas turmas e como trabalhar com cada uma delas. Então está evoluindo. A gente vai ganhando segurança, o aluno passa de algo que dá medo para alguém que você consegue entender e passar melhor. (P2)

Do primeiro semestre para este sinto uma evolução. Acho que apesar de serem disciplinas diferentes, fica a sensação do novo, de novo de ter que elaborar de novo a disciplina e tal; Mas acho que no começo é mais difícil. O

primeiro semestre foi mais difícil sim. Não que eu esteja totalmente seguro. De jeito nenhum, eu estou só começando. Analisando o primeiro e o segundo semestre, esse aqui foi um pouco melhor, está sendo um pouco melhor, embora os meus desafios, minhas dúvidas, elas estejam aqui ainda. (P9)

A superação da insegurança no dia a dia do professor iniciante é citada pelos sujeitos (P1), (P2), (P3) e (P5). Para o profissional que está iniciando a carreira docente, a insegurança do “como fazer” é maior quando a formação não disponibilizou base suficiente para o exercício na profissão, o que é bem comum quando se trata dos professores iniciantes no ensino superior. A segurança ajuda no planejamento e na organização das aulas e das demais atividades dos docentes,

É tanto código: Coext, Proens, os departamentos... eu ia nas reuniões e parecia que eu estava ouvindo árabe, japonês, uma outra língua. Eu não entendia nada. Hoje estou mais habituado, já sei o que estão falando. Talvez eu não entenda com profundidade, mas já sei do que estão falando. Eu me sinto bem menos sobrecarregado. Eu me preocupo muito com o conteúdo do trabalho que eu estou fazendo, seja dar aula ou orientando ou na extensão. Eu acho que eu estou conseguindo administrar o tempo. (P8)

Nas falas verificamos que as experiências do dia a dia ajudam o professor a construir sua identidade e saberes profissionais. Os entrevistados mostram que é um processo que vai se construindo apoiado em conquistas diárias tentando superar sentimentos de insegurança e aceitação por parte dos alunos:

(...) já estou conseguindo conhecer as diferenças das duas turmas, como trabalhar com cada uma delas (...). A gente vai ganhando segurança, o aluno passa de algo que dá medo para alguém que você consegue entender e passar melhor. (P2)

(...) eu sei avaliar melhor o aluno, como ele está se portando, acho que eu consegui melhorar minha postura como professora (...). (P3)

Outro ponto a se destacar, refere-se à conscientização dos sujeitos em aprender ao longo da vida e à percepção de que a evolução também envolve o aspecto pessoal:

(...) eu tenho consciência que eu posso e ainda vou evoluir muito mais. Com o tempo eu tenho a impressão que é uma evolução, não para, ela pode até parar mas ela pode não parar. Não pode cessar ao longo da vida de um professor (...). (P1)

(...) apesar de muitas limitações. A vida é uma aprendizagem diária. (P4)



Cada situação diferente que vivencio em sala de aula ou com um aluno em particular me permite evoluir enquanto profissional e também enquanto pessoa. (P7)

Eu já vivi vários cenários como professor. Eu me sinto mais seguro para entrar numa sala de aula, para aprender. Você vai aprendendo e vai adquirindo uma maior segurança e tranquilidade para fazer o trabalho. Eu acho que eu sinto uma evolução, mas ainda tem muita coisa para melhorar. (P10)

Esses sujeitos caminham coerentes com a postura de diversos pesquisadores Imbernón, 2011; Mizukami, 2003; Nóvoa, 1992; Tardif, 2010, que abordam a formação profissional e a ação pedagógica do professor na perspectiva de uma educação/formação ao longo da vida. Esses estudos indicam que a aprendizagem da docência acontece em diferentes momentos e contextos da vida do professor, enquanto pessoa e profissional, de modo que o processo de tornar-se professor acontece ao longo da vida, compreendendo experiências pessoais, profissionais e sociais, dentro e fora dos ambientes próprios da formação, nos espaços escolares, no trabalho e nas demais instâncias de convivência e interação social.

Para Isaia (2003), à medida que os professores formam, também estão se formando, portanto no momento em que o professor identifica o espaço de trabalho como um ambiente de formação docente e que este acontece paralelo à formação do aluno, a troca de conhecimentos, a socialização de saberes e a prática pedagógica tornam-se um processo de construção que é permanente, em que a ética, o respeito, a humildade e o comprometimento de cada professor viabilizam a construção desse importante universo formativo.

### **5.3.2 Possibilidades formativas**

Como já mencionamos, a formação do docente universitário requer uma sólida formação que engloba conhecimentos científicos, mas também conhecimentos didático-pedagógicos, com vistas a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, apoiamos-nos em Zabalza, (2004, p. 144), que afirma:

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.

Nesta pesquisa, ao serem questionados sobre lacunas e necessidades na formação profissional para o trabalho como docente no ensino superior, os professores iniciantes apontaram múltiplas dimensões que envolvem os saberes da prática docente. Assim, os

depoimentos a seguir tratam especificamente da ausência dos saberes didático-pedagógicos para a atuação na sala de aula:

Eu acho que o que faltou para mim e o que eu preciso aprender mais é a didática, essa parte da licenciatura que eu não tive. Você saber a química é uma coisa, você saber passar, você saber a didática, você saber toda essa parte de ensino que está por trás, eu acho que é o que falta para mim. Para ficar mais fluído e você conseguir preparar melhor a aula. (P2)

Eu acrescentaria alguma coisa da pedagogia, essa parte de ensino mesmo. (P3)

Eu fiz o mestrado e doutorado totalmente voltado para a pesquisa, não tive preparo de docente. Não me sinto preparado para essas coisas todas que eu estou encarando hoje. Eu estou responsável por três disciplinas, preparar aulas é muito complexo. Eu acho muito difícil pensar em outros formatos que não seja slide. Eu sempre busco ajuda de outras pessoas que estão na área da docência. (P5)

Aprender outras formas de ensino e aprendizagem, pontos básicos sobre práticas pedagógicas, sobre psicologia, para poder melhorar enquanto educador. Seria interessante, no ingresso à Instituição (UFTM), ou mesmo durante os anos iniciais de exercício, que fossem oferecidos cursos preparatórios aos docentes, especialmente aqueles sem formação, em áreas relacionadas à pedagogia e licenciatura, abordando essas questões. (P7)

Disciplinas na educação, eu sinto essa falta. Hoje, dando aula, eu sinto. (P8)

Formas de ensino e outras formas de avaliar o aluno, não sei se posso chamar isso de didática mas seria isso. Por exemplo, fazer algo mais centrado no estudante (...) Quando a gente faz engenharia, faz mestrado e doutorado, em nenhum momento você capacita para ensinar (P9)

Esses depoimentos ratificam uma necessidade formativa do professor do ensino superior: a formação pedagógica e didática necessária ao exercício da docência. O caso das professoras (P5) e (P9) retratam a realidade que já apontamos anteriormente de muitos docentes que ingressam na docência universitária: uma formação centrada no conhecimento específico e na formação para a pesquisa acadêmica, mas com a ausência de saberes epistemológicos e metodológicos que subsidiem a prática educativa.

Segundo os professores, eles não tiveram contato com a pedagogia, com técnicas de ensino e nem experiências com prática docente. A partir do depoimento dos docentes, podemos inferir que as lacunas no que se refere aos saberes didáticos e pedagógicos são resultantes da própria formação inicial, seja pela natureza do próprio curso (a exemplo dos cursos de bacharelado), seja pela ausência de conhecimentos que deveriam ser ofertados, mas

não foram ou de outras atividades formativas que poderiam ter sido realizadas no local de trabalho.

Então eu sinto falta disso, um pouco mais de embasamento teórico. Porque a minha formação é em saúde, eu posso chegar numa sala de aula e falar uma hora sobre o processo do ciclo de vida da mulher ou o ciclo gravídico puerperal, agora pede para eu falar sobre aprendizagem eu não tenho uma formação nisso. É aquela história: a pessoa dormiu obstetritz e acordou professor. (P8)

Grande parte dos docentes entrevistados apontaram a necessidade de uma formação permanente que atenda a nova realidade educacional,

Acho que todos os professores deveriam pensar em uma aula diferente, mais pensada nos alunos, mais voltada para ele. Acho que é um ponto que em algum momento a gente vai ter que mudar e caminhar para essa direção, como fazer isso, como avaliar o aluno, como preparar minhas aulas em relação a isso.  
(P9)

Gostaria de aprender mais sobre a docência no ensino superior, sobre como me adequar aos avanços tecnológicos para “prender” a atenção dos alunos em meio a um mundo de jogos, Facebook, Whatsapp no celular. (P7)

Não me aprofundi muito nas teorias explicativas, nos métodos pedagógicos. Toda vez que eu vou dar um tipo de atividade eu gasto muito tempo pesquisando se aquela atividade tem alguma aprendizagem significativa e se ela tem um potencial para uma aprendizagem significativa. (P8)

Esses professores buscam novas formas de ensinar e aprender, o que é importante, pois uma educação conteudista com o foco na memorização já está sendo repensada. Nesse sentido uma aprendizagem em que o aluno é o centro do processo pode ser o caminho,

Outro ponto importantíssimo é uma formação para os professores que fosse permanente (...) Eu sinto na universidade um ensino muito tradicional. A gente brinca que se bater uma foto da sala de aula é parecida com uma foto do século treze. Isso não mudou muito, a gente poderia estar trabalhando com metodologias ativas. Existem universidades que fazem formação do professor para trabalhar com metodologias ativas, e essas formações são contínuas. Então a gente vai para cursos, quer ensinar como trabalhar com rodas de conversa, com grupo, para sair daquele esquema slide, aula expositiva, aluno sentado, isso já está muito ultrapassado. A gente precisa avançar. Acho que a formação permanente do professor é importante. Sou a favor de uma formação mais ampliada, das metodologias ativas, de grupos de educação que estão nas humanas. (P10)

Preparar o docente dando-lhes condições de praticar em sua ação pedagógica novas formas de aprendizagem é obrigação das IES. Um professor bem preparado pode influenciar o contexto de aprendizagem, tornando-o favorável, incentivando os alunos a realizarem as atividades de aprendizagem para que possam alcançar níveis elevados de aprendizagem.

A aprendizagem ativa, apontada pelo professor (P10), reúne uma vasta gama de atividades educacionais, estratégias de ensino, métodos de ensino e qualquer abordagem pedagógica que se pretende ativar ou desenvolver o pensamento crítico dos alunos no processo de aprendizagem (HUNG, 2015).

Outro desafio para alguns dos docentes iniciantes são as práticas avaliativas. Para esses professores aprender novas maneiras e critérios mais justos de avaliação torna-se uma necessidade, além de demonstrar insatisfação com as práticas desenvolvidas na sala de aula,

Eu gostaria de aprender novas ferramentas de avaliação, para fugir um pouco da prova, da escrita, de seminário. Porque o seminário eles acabam copiando do ano anterior, se você não muda o tema, ou mesmo da internet. Eles tem muito acesso à informação, o Google responde tudo para eles na hora, é fácil é rápido. Geralmente mandam um relatório para eles fazerem em casa e eles copiam tudo e trazem para você e eu não quero saber o que o Google pensa, eu quero saber o que o aluno responde.(P3)

Melhorar o relacionamento com o aluno e quebrar as barreiras do ensino verticalizado com um professor como o detentor do saber e das regras é um desafio e uma necessidade para o professor (P6),

Gostaria de aprender a lidar com os alunos fora do aspecto professor aluno como aquele que ensina e aquele que aprender. Como na sala de aula eu sou tudo lá dentro, sou eu que dito as regras, eu que faço cumprir as regras, eu que exijo mais ou menos deles, então ele julga o professor o tempo inteiro. Então, qualquer atitude que eu tiver, vai ter gente que vai gostar e vai ter gente que não vai gostar. Então, lidar com essas questões eu já aprendi bastante até hoje. Mas, acho que ainda tenho que aprender mais algumas coisinhas nesse aspecto. (P6)

Alguns docentes relatam o desconhecimento das normativas internas e dos sistemas administrativos e evidenciam a necessidade de uma formação voltada para a capacitação dos professores para lidar com esses aspectos,

Dúvidas administrativas eu tenho bastante. Quando a gente entra aqui assume-se que você sabe mexer no sistema, assume-se. Ninguém nunca te ensina, não tem manual em nenhum lugar. É uma coisa simples, mas se você tivesse cinco a dez minutos de treinamento com um colega que fosse... (P9)

Eu não vi um projeto institucional tanto macro quanto micro a nível de curso que recebe esse professor. Eu sinto muita falta disso. Por exemplo tem coisas aqui na universidade que eu não tenho a mínima ideia, eu não sei normativas. Tem coisas que o recém doutor chega e ele precisa ter noção de como funciona. Vou falar uma coisa: receber uma espécie de formação para as questões da universidade, entender a universidade, entender como funciona o ensino, a pesquisa, a extensão, os sistemas, acho que isso tem que ser estabelecido. (P10)

Por meio dos dizeres desses sujeitos podemos conhecer algumas das lacunas em sua formação e o desejo deles em superá-las. Isso nos leva a pensar na necessidade e importância da universidade criar programas de iniciação à docência com vistas a contribuir para que diminua o choque do professor iniciante com a realidade da prática. As ações formativas sugeridas pelos professores sujeitos dessa pesquisa estão em consonância com os desafios encontrados na sua própria prática.

Rodrigues (1991) afirma que conhecer as lacunas na formação do professor pelo próprio professor é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática. Assim, a autora demonstra a convicção de que o conhecimento das necessidades formativas dos professores permitiria não só uma mudança qualitativa na formação como também nas implicações dessa formação sobre a prática profissional dos professores. Essa defesa ganha ainda maior amplitude e consistência quando se tem em perspectiva a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Há, portanto, necessidade de ultrapassar o comodismo na ação docente, enfatizando a natureza e os valores a serem considerados na docência do ensino superior; a posição ética do professor; sem esquecer a formação e reflexão sobre sua prática pedagógica como dimensão essencial do trabalho docente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais desta pesquisa, gostaríamos de expressar que não temos a pretensão de esgotar as reflexões sobre a temática. Sabemos que os problemas e desafios a serem superados no sistema educacional brasileiro são muitos e estão longe de terminar. Nos últimos anos o ensino superior no Brasil vivenciou uma expansão da oferta de vagas e aumento no número de docentes, porém desacompanhada de ações para formação e acompanhamento desses professores ingressantes.

Desenvolver uma pesquisa sobre a iniciação na docência do ensino superior surgiu do desejo e da necessidade de compreender os processos que perpassam a inserção do professor no contexto universitário. O estudo permitiu-nos evidenciar a diversidade de fatores que integram o processo de tornar-se professor, as demandas da docência e a complexidade da profissão.

Ao focar os docentes em início de carreira, possibilitou-nos apreender como os professores universitários percebem e vivenciam a sua atividade profissional nos primeiros anos de carreira, os problemas enfrentados e o tipo de ações formativas que necessitam. Compreender o processo de tornar-se professor envolve entender que sua formação está em permanente construção, sendo ressignificada em todo momento de sua prática e na interação com o outro.

Nessa perspectiva, apresentamos os achados da análise, por meio de um conjunto de apontamentos. A busca por conhecer as dificuldades e desafios na organização do trabalho pedagógico dos docentes iniciantes que ingressaram na profissão nos últimos três anos apontou como elementos essenciais o cruzamento entre os percursos pessoais e profissionais.

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa compuseram compreensões que permitiram trazer respostas para os objetivos do estudo. Nessa direção, ao conhecer a trajetória formativa e sua repercussão na aprendizagem da docência, constatamos que o grande impacto que esses professores sentiram foram as lacunas que existem entre a formação inicial acadêmica e a formação necessária para atuar na docência universitária, resultando na busca por alternativas que possam dar conta das demandas do cotidiano.

Ao ingressarem na universidade, os profissionais se depararam com as exigências da docência e com a sua complexidade, para o qual não tiveram preparo. A atuação inicial desses sujeitos está sendo marcada por muitas dificuldades insegurança. O conhecimento no campo específico de sua formação não foi suficiente para uma atuação docente segura e livre de tensões.

Para os sujeitos desta pesquisa, a escolha pela docência teve como forte tendência o interesse pela pesquisa, marcada pela trajetória no mestrado e doutorado. Para alguns, o desejo de ser professor surgiu de influências familiares; para outros, a autonomia e flexibilidade da profissão docente mostrou-se como atrativo. As práticas desses professores são carregadas de memórias afetivas, vivenciadas com professores que para eles tornaram-se modelos, tanto positivos quanto negativos, comprovando que a aprendizagem por imitação ainda é um forte exemplo de como os docentes do ensino superior aprendem.

Apesar da pesquisa ser o foco principal na escolha pela docência, ela tem sido uma das expectativas frustradas desses professores que alegam dificuldades para desenvolvê-la devido à estrutura deficitária da universidade, que nem sempre apresenta condições para que eles desenvolvam plenamente suas pesquisas, seja por falta de recursos materiais, seja por sobrecarga de trabalho no ensino, sobrando pouco tempo para as atividades de pesquisa.

Com base na análise das entrevistas, podemos destacar que as principais dificuldades enfrentadas no início da carreira docente dos sujeitos estão ligadas às questões didático-pedagógicas e ao cotidiano institucional. Essas dificuldades são reflexo da ausência de conhecimentos pedagógicos e falta de experiência. Além disso, o desconhecimento da dinâmica institucional traz grandes aborrecimentos a esses professores. A falta de preparação para docência advém da trajetória formativa voltada exclusivamente para a pesquisa acadêmica, o que repercutiu na dificuldade da organização do trabalho docente e implicou a necessidade de construção de novos conhecimentos sobre o modo de ensinar.

Nos relatos os docentes apontaram a relação professor-aluno como uma das suas principais preocupações. Eles relataram dificuldades para compreender e lidar com a falta de interesse e motivação dos alunos. A diversidade e heterogeneidade na sala de aula também mostrou-se como um dos desafios para o docente iniciante. Para superarem essas dificuldades eles procuram diferenciar suas aulas buscando em vídeos, pesquisas, sugestões de parceiros de trabalho, maneiras de ensinar os conteúdos aliando teoria à prática, articulada com experiências e situações do mercado de trabalho.

Também evidenciamos dificuldades em conseguir atender as diferentes áreas que envolvem o trabalho na universidade. Além das disciplinas para ministrar, existem as exigências administrativas que estão ligadas ao curso e demandam excessiva carga horária. Esses elementos compõem a dinâmica institucional e deixam claro a amplitude do trabalho docente no ensino superior.

Entre as ações formativas expressas pelos professores como indispensáveis para o seu desenvolvimento profissional estão atividades que possam suprir as lacunas dos saberes

didáticos e pedagógicos para a atuação na sala de aula, como formação para trabalhar com metodologias ativas, novas maneiras de avaliação e formação que os habilite compreender a dinâmica institucional.

O processo de evolução do desenvolvimento profissional docente tem ocorrido satisfatoriamente para os sujeitos. Para uns a evolução é maior do que para outros, mas na análise das falas foi possível perceber que o passar do tempo e as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula trazem mais segurança ao docente. Essa segurança vem acontecendo gradativamente, por meio de acertos e erros, na reflexão sobre a própria prática. Os entrevistados demonstram que a maturidade profissional é um processo que vai sendo construído a partir de conquistas diárias, com vistas a superar sentimentos de insegurança e aceitação por parte dos alunos.

Muitas dificuldades relatadas pelos professores iniciantes do ensino superior, evidenciadas por esta pesquisa, poderiam ser amenizadas com iniciativas institucionais de apoio à inserção na docência. Não basta somente exigir a titulação de doutor para o ingresso na carreira docente universitária, é preciso a incumbência da formação permanente oferecida em seu local de serviço, compreendendo tempos e espaços formativos para a problematização e o compartilhamento de conhecimentos e experiências da profissão docente.

Percebemos a necessidade da instituição oferecer ações e programas que envolvam os professores iniciantes. Nossa pesquisa revelou o escasso quadro de servidores pertencentes ao serviço de formação docente, o que mostra que esse também é um desafio a ser superado. As condições de trabalho do quadro docente também nos parece ser um fator que dificulta o envolvimento nas poucas atividades formativas oferecidas na instituição. Nas análises das entrevistas encontramos professores que disseram estar sobrecarregados de atividades, desenvolvendo diferentes tarefas no interior da universidade com ênfase em atividades administrativas.

Também são necessárias e urgentes mudanças nas estruturas curriculares dos programas de pós-graduação. A LDB aponta a pós-graduação *stricto sensu* como a responsável pela formação pedagógica inicial dos docentes do ensino superior. Essa formação pedagógica inicial não descarta a necessidade de programas de inserção docente nas IES e de sua continuidade em programas de formação permanente, coerentes com a compreensão de que o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo e exigente que se dá ao longo da vida.

Ao refletir sobre a formação do professor universitário, são perceptíveis as necessidades de atividades formativas e a responsabilização institucional pela criação de um



programa de inserção à docência, visando apoio e acompanhamento ao professor iniciante. Esse acompanhamento envolve um trabalho de cuidado e de acolhida, para que possam conhecer a dinâmica administrativa e pedagógica da instituição, facilitando a compreensão do trabalho docente na universidade.

Além da necessidade da acolhida e acompanhamento dentro das IES, pensamos também ser necessário estabelecer uma política nacional de formação para os docentes do ensino superior para que não haja mais lugar para a improvisação da docência universitária e superação das condições atuais, voltada para a autonomia profissional, para o desenvolvimento profissional docente visando melhorar a formação pedagógica desses professores. Defendemos que essa formação tenha a mesma importância e goze dos mesmos privilégios que tem a formação para a pesquisa. Além disso, sugerimos encontrar respostas institucionais para a definição de estratégias de formação pedagógica para os professores universitários a fim de se instaurar uma pedagogia universitária voltada ao aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem.

Evidenciamos também que esses programas precisam considerar a reflexão acerca dos sujeitos que participam do dia a dia universitário, visto que a formação para a docência universitária não é um processo simples com pronta concordância e entendimento de todos, mas sim um processo permeado por contradições, preferências, opções políticas, pressões internas e externas.

Esse estudo nos auxiliou no processo de compreensão da docência universitária, referentes aos desafios, dificuldades e perspectivas dos docentes que estão iniciando o magistério superior, repercutindo nos processos de aprender a ser professor e no seu desenvolvimento profissional. Compreendemos que é fundamental progredir ~~e muito~~ nas investigações que debatem aspectos referentes à docência na Educação superior, para que possamos avançar para novos patamares na formação desses profissionais, superando as condições atuais e diminuindo os impactos do início da carreira.

Os resultados desse estudo permitiram-nos problematizar e reconhecer as demandas emergentes dos professores iniciantes na UFTM e contribui para fortalecer os trabalhos apresentados na introdução que apontam resultados muito próximos aos encontrados nessa pesquisa, indicando que esse é um desafio nacional. Nesse sentido, a discussão sobre a formação docente e o professor iniciante no ensino superior é um campo propício para a realização de mais estudos e reflexões que possam colaborar para a superação das dificuldades e dos desafios vivenciados.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores. Lisboa: Porto Editora, 1996. 189p
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In. : **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. (p. 19-43) São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Profissionalização continuada do docente da educação superior: um estudo de caso**. 2001.
- ANDRÉ, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. 2012, vol. 42, n.145, pp. 112-129. jan./abr. 2012.
- ARAÚJO, C. L. C. K. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior: Um estudo na UFPE**. 2005. 100 f. Dissertação, (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco. 2005
- BAPTISTA, M. L. M. **Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico**. 2010. 563 f. Dissertação, (Instituto de Educação) Universidade de Lisboa. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016, 229 p.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. IN: MASETTO, M. (Org.) **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002. p.57-68.
- \_\_\_\_\_ O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 3, nº 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível in: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089>. Acesso em: 10 mar. 2017
- \_\_\_\_\_ Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011. Disponível in: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/2976/2423>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- BEHRENS, M. A.; JUNGES, K. S. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015. Disponível in: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v33n1p285/31220>. Acesso em: 02 de jan, 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2011. 336 p.
- BOLIVAR, A. (Org). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, S.P.: EDUSC, 2002. 234p.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**. n. 3, p. 55-72, jan. 2010. Disponível in: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>. Acesso: 15 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**, Diretrizes Gerais, Brasília, 2007.

CAMPELO, H. C. E. M. **Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes**. 2001. 257 p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró. 2001.

CANDAU, V.M.F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.M.F. (org.). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.p. 237-250.

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p.155-91.

COELHO, D. A. **Docência no ensino superior: Dilemas e desafios do professor iniciante**. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

CONCEIÇÃO, J. S. da. A docência no ensino superior e a expansão universitária : tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

CUNHA, M. I. A aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M.(orgs). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2002. 200 p.

\_\_\_\_\_. A construção do conhecimento na prática pedagógica do ensino superior. In: MARIN, J. A.; SILVA, S. M. M. LA.; MARCONDES. M. I. (orgs). **Situações didáticas**. Araraquara: JM, 2003. 280 p.

\_\_\_\_\_. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANONSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. J. (Org.). **Conhecimento social e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2005. v. 1, p. 69-80.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia universitária: inovações pedagógicas em tempos neoliberais**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2006. 144p.

CUNHA, M. B. Metodologias para estudo de usuários de informação científica e tecnológica. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 10, n. 2, jul./dez. 1982. Disponível em: [http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/CUNHA\\_1982.pdf](http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/CUNHA_1982.pdf). Acesso em: 10 jan. 2017.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>. Acesso em: 15 set. 2016.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. 351p.

DELORS, J. &al (2001). “**Educação um tesouro a descobrir**”. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Ed. ASA.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 160p.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2.ed., Porto: Porto Editora, 1995. 192p.

FEIXAS, M. La influencia de factores personales, institucionales e contextuales em latrayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Revista Educar**, Barcelona, v. 33, 2004. Disponível in: <http://educar.uab.cat/article/view/v33-feixas/237>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FERNANDES, A. V. **Teoria e Prática na formação e atuação de alunas-educadoras do curso de Pedagogia: dicotomia ou convergência? (um trabalho fundamentado no resgate da memória)**. 1995. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

FERREIRA, M. A. “**A didática na formação docente do ensino superior**.” 2010. 37 p. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n.4, 2008. Disponível in: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3521/3791>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FORMOSINHO, J. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 231p.

FORTE, A. M. ; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**. vol.42 no.147 São Paulo, dez. 2012

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 12, n. 1, 1999, Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/564/1/MFlores.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

\_\_\_\_\_ Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010

FLORES, M.A. et al. Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: FLORES, A.; VEIGA SIMÃO, A.M. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Porto: Pedagogia, 2009. p. 119-151.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 144 p.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 119 p.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2013. 139 p.

GAETA, C.; PRATA-LINHARES, M. M. Formação de professores do ensino superior: experiências curriculares em cursos *latos sensu*. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 16, p. 343-355, 2013. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6358/4421> . Acesso em 10 jan 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010. Disponível in: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016). Acesso em: 20 nov. 2016.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006. 480p.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 352 p.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. 182 p.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, A. (ed.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 141-169.

HOWEY, K. R. Six major functions of staff development: an expanded imperative. **Journal of Teacher Education**, EUA. v. 36, n. 1, 1985. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002248718503600114>. Acesso em: 10 out. 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013. P. 31-63.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 119 p.

ISAIA, S. M. A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 1, p. 263-277, 2003. 610p.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D.P.V. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**, v. 1, n. 1, **Anais do IV congresso Internacional de Educação**. UNISSINOS, São Leopoldo, 2005.

\_\_\_\_\_. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: Cunha, M. I. da. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2007, v. 1, p. 161-177.

JUNGES, K. S. dos; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./abr. 2015.

JUNIOR, P. P. S. **Professores em construção: Um estudo sobre docência inicial numa faculdade confessional do Sul do Brasil**, 2016, 216 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2016.

LAROCCA, P.; GIRARDI, P. G. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 10. 2011, Paraná, **Anais Formação de professores e profissionalização docente**. Paraná: PUC, 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5429\\_2605.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5429_2605.pdf). Acesso em 05 jun. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortes. 2002. 263p.

LIPP, M. E. N. O stress do professor de pós-graduação. In: \_\_\_\_\_. O stress do professor. Campinas: Papirus, 2002. 136 p.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8ª edição. São Paulo: EPU, 2011. 99 p.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora. 1999. 272 p.

\_\_\_\_\_. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>. Acesso em 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte. v. 02, n. 03. p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MARQUES, K. C. A Plataforma Lattes e a Organização da Informação. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 11, n.2, 2010. Disponível em: <http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/791-4625-2-PB.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4. ed. São Paulo: Sammus editorial, 2003. 194 p.

\_\_\_\_\_. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2005. 112 p.

MAYOR RUIZ, C. Nuevos retos para una universidad em proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Revista de Currículum y Formación Del profesorado**. v. 13, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733005>. Acesso em : 18 jul. 2016.

MELO, G.F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, F. G; NAVES, P. L. M. de (orgs). **Didática e docência universitária**. Uberlândia EDFU, 2012.p. 29 – 56.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo:Hucitec - Abrasco, 2008. 269 p.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 13ª edição. São Paulo: EPU, 2003. 120 p.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-curriculum**, v.1, nº1, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>. Acesso em: 08 mar. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. 176 p.

MORETTO, C.F. **Ensino superior, escolha e racionalidade: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo**, 2002, 203 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: \_\_\_\_\_. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. cap. 11-20

NEUENFELDT, M. C.; ISAIA, S. M. de A. Pós- graduação e pós graduação em educação no Brasil: um breve histórico. **Revista de Educação**. PUC - Campinas, Campinas, n. 24, p. 85-95, jun./ jun. 2008.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011. 176 p.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. 215 p.

PACHANE, G. G. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. Aprender – **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. Ano VII. Nº 12. p. 25-42. 2009.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 29. jul./dez. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 205 p.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, 93-114p.

PIMENTA, S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. 248 p.

PIMENTA, S; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008. 280 p.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência**. 2012. 212 p. Tese de Doutorado. Centro de Educação. Universidade Federal da Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

PRATA - LINHARES, M. M.; ARRUDA, R. D. . Inovação e integração das tecnologias digitais na docência universitária: conceitos e relações. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), v. 25, n. 2, p. 250-268, 2017

RAMALHO, B. A profissionalização e a identidade do professor universitário: perspectivas e desafios. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2007, Maceió. **Anais...** Maceió, 2007.

ROGERS, C. **Liberdade de Aprender em Nossa Década**, 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 334 p.

ROSA, C. A. S. **Professores iniciante no ensino superior: um estudo com professores que ensinam Matemática nos cursos de Licenciatura e Pedagogia**, 2015, 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016

RODRIGUES, M. Â.P..**Necessidades de Formação: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário**. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.

RUIZ, C. M. **El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: El profesorado principiante inserción a la docencia**. Carlos Marcelo (Coord). Ed.Octaedro, Barcelona, 2008.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: editora Sulina, 2003. 128 p.



SILVA, F. M. **Organização da Informação em sistemas eletrônicos abertos de Informação Científica & Tecnológica: Análise da Plataforma Lattes**. 2007. 163 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Departamento de Biblioteconomia e Documentação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, S S. R. L. S. **Professores do curso de licenciatura em Matemática em início de carreira no ensino superior**. 2014. 194 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, M. de J. A. **Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI**. 2011. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina-PI. 2011.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 256 p.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 328 p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, Petrópolis: Vozes, 2002. **Educação e sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 21, n. 73, dez., 2000.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. A. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, maio/ago. 2011.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. Aprendizagem colaborativa na prática. In: TORRES, P.L. (org.) **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba, SENAR, pp. 61-94. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011. 176 p.

UFTM. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Relatórios de Gestão DATP 2002-2012**. Uberaba, 2017.

\_\_\_\_\_. Projeto Acadêmico de Expansão, 2005.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação 1998. In: **Tendências de Educação Superior para o Século XXI**. Brasília: UNESCO/CRUB, 1998.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. n.2, v.54, p. 143-178, 1984.

VEIGA, I. A.; RESENDE, L. M. G. de; FONSECA, M. A aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. A. & CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2003, p.161-191.

VILLAR-ANGULO, L. M. (1990). **El Profesor como profesional: Formación y desarrollo personal**. Granada: Universidad de Granada. 522 p.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 238 p.

ZANCHET B. A.; FAGUNDES, M.; FACIN, H.; CARREÑO, L. S.M. **de Docentes universitários iniciantes: motivações, experiências iniciais e desafios**. In: Congresso internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a La docencia, 3. Santiago do Chile, 2012.

WIEBUSH, A. **Aprendizagem docente no ensino superior: Desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante**, 2016. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Sobre a escolha da profissão, o que motivou você a ser professor?
2. Durante a nossa formação passamos por anos de escola, como alunos. Tivemos muitos professores, da Educação Básica à graduação. Houve algum (ns) professor(a)(s) que inspirou você a ser professor(a), seu modo de ser professor, sua forma de dar aula, etc? Comente.
3. Quais eram as suas expectativas ao ingressar na carreira docente, o que você esperava, sonhava encontrar ou realizar? Estas expectativas foram alcançadas, frustradas, etc? Comente como conseguiu superá-los?
4. Comente sobre os dilemas de seu início na carreira. Você teve dificuldades, dúvidas, receios, etc?
5. Comente sobre o que você gostaria de aprender para satisfazer suas maiores necessidades profissionais.
6. Você sente uma evolução na sua trajetória docente? Por quê?
7. Você mudaria alguma coisa na sua trajetória profissional? Por quê?

