

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO - UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELENICE PADOIN JULIANI ENGEL

**O PROFISSIONAL LIBERAL NO INÍCIO DA CARREIRA
DOCENTE: SEUS DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO E NA
FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gildo Volpato

**CRICIÚMA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E57p Engel, Elenice Padoin Juliani.

O profissional liberal no início da carreira docente : seus desafios na constituição e na formação da docência universitária / Elenice Padoin Juliani Engel ; orientador : Gildo Volpato. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.

179 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2014.

1. Professores universitários - Formação. 2. Profissionais liberais. 3. Prática de ensino. 4. Ensino superior. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.125

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

ELENICE PADOIN JULIANI ENGEL

**O PROFISSIONAL LIBERAL NO INÍCIO DA CARREIRA
DOCENTE: SEUS DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO E NA
FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gildo Volpato
(Orientador - UNESC)



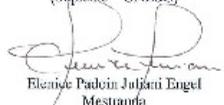
Prof. Dr. Antonio Serafin Pereira
(Membro - UNESC)



Profa. Dra. Beatriz Maria
Bóssio Arrib Zanchet
(Membro - UFPel)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Suplente - UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGEd-UNESC



Elenice Padoin Juliani Engel
Mestranda

Dedico este trabalho a minha mãe,
Maria de Lourdes Padoin Juliani,
mestre da vida e minha referência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, esta força maior que nos faz acreditar que tudo é possível.

À minha família, aos meus pais, Darci e Lourdes, às minhas irmãs, Patrícia e Elaine, e às minhas sobrinhas, Cecília e Isabela, que souberam compreender minhas ausências e sempre me incentivaram a continuar. Ao meu esposo, Pascoal, companheiro de todas as horas, pela paciência, apoio e cumplicidade fundamentais para que me mantivesse firme em meu propósito. Sua presença e seu amor são meus alicerces.

Aos colegas do mestrado, pelas descobertas que fizemos juntos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Unesc –, pelos ensinamentos e novos conhecimentos, especialmente aos professores José Antônio Serafim e André Cechinel, pelas importantes sugestões no momento da banca de qualificação.

Aos participantes da pesquisa que se disponibilizaram em relatar suas experiências, acreditando, assim como eu, que a caminhada está só no começo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gildo Volpato, que me estendeu a mão, conduziu-me, questionou-me, incentivou-me e me fez subir mais um degrau nesta escalada pela busca do meu aprimoramento enquanto profissional da educação.

Aos colegas de trabalho, Professores Ricardo Pieri e Volmar Madeira, pelo apoio e parceria na divisão das atividades administrativas.

À Unesc, pelo incentivo dado à minha formação na forma de bolsa de estudos e outras oportunidades de aperfeiçoamento.

A todos, sou imensamente grata.

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente, que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

Paulo Freire

RESUMO

Nas instituições de ensino superior, uma parte do corpo docente é constituída por profissionais liberais que, na maioria das vezes, tornam-se professores universitários pelos conhecimentos específicos e experiências que trazem de suas áreas de formação, que abraçam a docência sem nenhum planejamento ou formação específica para este fim. No entanto, os anos iniciais da carreira docente são extremamente importantes na constituição da identidade do professor por ser um período marcado pelas descobertas, incertezas e experimentações, levando-o a um processo de intensa aprendizagem. Por esta razão, este estudo buscou compreender como o profissional liberal docente em início de carreira se constitui professor do ensino superior e quais são seus sentimentos, preocupações e desafios. Também procurou identificar os motivos de ingresso na carreira docente, analisando os principais influenciadores da prática pedagógica destes professores e quais os saberes que dão sustentação a ela. Buscou ainda identificar o que os professores iniciantes entendem por formação pedagógica, sua importância no exercício da docência e verificar qual a percepção que trazem sobre o ensino, o papel do professor e do aluno. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a treze professores, com até cinco anos de docência da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc. Os resultados obtidos e categorizados por meio da análise de conteúdo demonstraram que o ingresso na carreira docente ocorreu por acaso e esta imprevisibilidade contribuiu para que os entrevistados apontassem a insegurança como sentimento que marcou a fase inicial de suas experiências como professores. Os principais influenciadores da prática pedagógica que adotam são seus antigos professores da graduação e pós-graduação, bem como familiares que atuam na docência. A constituição dos saberes docentes está alicerçada nos conteúdos da disciplina e na experiência da prática profissional, refletindo numa ação centrada no ensino. Apontam como necessário para o exercício da docência: domínio do conteúdo, metodologias de aula, técnicas visuais, oratória, experiência profissional e vivência prática. Entendem que a formação pedagógica é importante e percebem carências em relação a ela. Sentem necessidade do aprimoramento constante e desenvolveram forte identificação com a docência. O estudo evidenciou a importância da formação pedagógica para o professor em início de carreira, bem como, um acompanhamento sistematizado que o leve a refletir sobre a sua

prática na busca do aprimoramento constante de sua atividade e, por consequência, da qualidade do ensino oferecido.

Palavras-chave: Docência Universitária. Professor Iniciante. Profissional Liberal Docente.

ABSTRACT

Within higher education institutions, the faculty consists of professionals who, in most cases, become university professors due only to their area of specific knowledge and experience, without possessing the necessary planning or training specifically for this purpose. However, the early years of one's teaching career are extremely important in the constitution of a teacher's identity. It is a period marked by findings, uncertainty, and trials which lead one through an intense process of learning. For this reason, this study seeks to understand how a liberal teaching professional in their early teaching career becomes a professor, and explores the feelings, concerns, and challenges involved. Additionally aiming to identify the reasons for entering the teaching profession, an analysis of the major influences of teaching practice and supporting knowledge is explored. Further, this study identifies what beginning teachers conceive as pedagogical training and its importance to the teaching profession, while examining the perceptions that they have about teaching and the roles of both teacher and student. The research adopts a qualitative approach, applying semi-structured interviews to thirteen teachers with up to five years of teaching experience at the Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc. The results, categorized by content analysis, show that entering the teaching career occurs by chance, and that this unpredictability contributes to the respondents feelings of insecurity that mark the initial phase of their experiences as teachers. Their key influences of pedagogical practice are their former undergraduate and postgraduate professors, as well as their family members who also work in teaching. The constitution of teaching knowledge is based on the contents of the discipline and practicing professional experience, reflecting an action-centered education. Points necessary in the practice of teaching include content mastery, classroom methodologies, visual techniques, public speaking, and experience both professional and practical. One must understand the importance of pedagogic training and perceive personal shortcomings in relation to it while feeling the need of constant improvement and developing strong identification with teaching. The study highlights the importance of pedagogical training in the early career of a teacher, as well as the reflection on their practice, with a constant pursuit of professional improvement resulting in a higher quality of education offered.

Keywords: University Teaching. Novice Teacher. Liberal Teaching Professional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fontes de Aquisição dos Saberes Docentes	55
Quadro 2: Razões para a entrada na carreira docente.....	98
Quadro 3: Saberes dos professores segundo Tardif (2005) e os achados da pesquisa	111
Quadro 4: Principais conhecimentos e características necessários ao exercício da docência universitária	129
Quadro 5: Concepções sobre Formação Pedagógica.....	139
Quadro 6: Formação Pedagógica: Importância x Percepção de Necessidade.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACAFE:** Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- ANPED:** Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BID:** Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CNPq:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONGREPRINCI:** Congresso Internacional sobre Professores Iniciantes e Inserção Profissional na Docência
- ENDIPE:** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- FMI:** Fundo Monetário Internacional
- IES:** Instituição de Ensino Superior
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases
- MEC:** Ministério da Educação e Cultura
- NEP :** Núcleo de Pedagogia Universitária
- UNACSA:** Unidade de Ciências Sociais Aplicadas
- UNESC:** Universidade do Extremo Sul Catarinense
- UNISUL:** Universidade do Sul de Santa Catarina
- UNIVALI:** Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 ORIGEM DO ESTUDO.....	27
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	32
1.2.1 Objetivo Geral	37
1.2.2 Objetivos Específicos.....	37
1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	38
2. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: OS SABERES E A FORMAÇÃO NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA	40
2.2 CONSTITUIÇÃO DO SABER DOCENTE	52
2.2.1 As características do início da carreira docente	60
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR	67
2.3.1 Formação Pedagógica	73
2.4 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS INICIANTES	76
3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	91
4 MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO NA CARREIRA E OS SENTIMENTOS DOS PROFESSORES INICIANTES	97
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PESQUISADOS.....	97
4.2 AS MOTIVAÇÕES E SENTIMENTOS QUE ENVOLVERAM O PROFESSORES NO INÍCIO DE SUAS ATIVIDADES DOCENTES.....	98
4.3 CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E SEUS PRINCIPAIS INFLUENCIADORES	110
5. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS E OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES.....	119
5.1 AS PERCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	119
5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELO PROFESSOR INICIANTE.....	123
5.3 CONHECIMENTOS PERCEBIDOS COMO NECESSÁRIOS PARA ATUAR NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	128
6 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA APÓS O INGRESSO NA DOCÊNCIA, AUTOAVALIAÇÃO E EXPECTATIVAS FUTURAS	137

6.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES, IMPORTÂNCIA E PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	137
6.2 AUTOAVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO PROFISSIONAL COMO DOCENTE.....	152
7 CONCLUSÃO	159
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE(S)	175

1 INTRODUÇÃO

1.1 ORIGEM DO ESTUDO

Iniciei meus estudos na graduação, em 1990, quando ingressei no curso de Administração de Empresas da Unesc. O interesse pela área se deu em função de já trabalhar, naquele período, no setor de marketing de uma empresa de revestimentos cerâmicos, bem como por forte identificação pessoal. Em 2002, também na Unesc, comecei o curso de pós-graduação *lato sensu* em Marketing e Propaganda, concluído em 2003. Em março de 2001, ingressei na Unesc para ocupar o cargo de Coordenadora do Setor de Marketing e Comunicação da Instituição, atividade que exerci até o mês de junho do ano de 2006. O contato com professores, coordenadores de cursos, reitoria, pró-reitorias, diversas diretorias e gerências me ajudou a desenvolver uma consciência maior sobre o papel da Universidade enquanto instituição de educação, despertando em mim o interesse pela docência.

As atividades no setor de comunicação e marketing me aproximaram da coordenação dos cursos de Tecnologia em Gestão, quando desenvolvia com a agência de publicidade as ações de comunicação para divulgação destes cursos. Como um dos cursos oferecidos era o de Gestão de Marketing, aflorou meu desejo em lecionar no curso, por três razões: a primeira delas era por representar um novo desafio profissional; a segunda, pelo sentimento de querer compartilhar com maior número de pessoas as experiências vivenciadas durante 14 anos na área de marketing; já a terceira, por entender naquele momento que tinha condições e “talento” para a docência superior.

Dessa forma, em 2005, inscrevi-me no processo seletivo de docentes da instituição, fui aprovada e, em julho do mesmo ano, tornei-me professora do curso de Tecnologia em Gestão de Marketing, ministrando a disciplina de Comunicação em Marketing.

Destaco aqui como foi o meu início de carreira, a fim de ilustrar mais propriamente meu interesse pelo estudo do professor iniciante.

No início, sem preparação ou formação inicial para me orientar, busquei inspiração em diversas práticas de professores que tive ao longo do meu processo formativo, mais especificamente nos do ensino de graduação, a fim de compor minha característica docente. Entre elas, recusei, principalmente, aquelas que não queria repetir e me inspirei em outras que entendia como modelos ou exemplos de práticas docentes que envolviam o aluno na aprendizagem.

Além disso, serviram de base para a minha constituição docente os princípios herdados da educação familiar, pautados nos valores da ética, do respeito, da responsabilidade e do trabalho. Por conta disso, sempre encarei a atividade docente com compromisso, dedicação e responsabilidade, embora não estivesse devidamente preparada para tal função.

Minha preocupação inicial repousou na preparação dos conteúdos que iria trabalhar na disciplina, na seleção dos autores que os embasariam, nos tópicos mais significativos e na organização destes conteúdos em termos de forma e tempo de exposição. Atualmente, percebo que meu foco e minhas preocupações iniciais estavam centrados na questão do ensino, em como eu iria transmitir os conhecimentos da matéria, como envolveria os alunos, como organizaria o conteúdo de forma interessante e, ao mesmo tempo, como atenderia ao currículo do curso. Não recordo se em algum momento me questionei sobre aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.

Elaborei o meu primeiro plano de ensino, guiando-me por modelos de outras disciplinas elaborados por outros professores. Fiquei, muitas vezes, em dúvida sobre quais eram realmente os objetivos que deveria alcançar na disciplina, isto é, se eram os meus ou os dos alunos. Na questão relativa à avaliação, adotei as normativas institucionais, sem questioná-las ou entendê-las adequadamente.

Elaborados os conteúdos da disciplina, o plano de ensino e definidos os métodos de avaliação, passei a me ocupar da preparação para iniciar em sala de aula. Como seria? O que fazer primeiro? Quais exemplos e atividades? Se eu daria conta do tempo que tinha? Quem eram os alunos? Como eles reagiriam? Foram estes alguns questionamentos que surgiram.

Lembro-me do meu primeiro dia de aula, o quanto estava, ao mesmo tempo, entusiasmada, ansiosa e nervosa. Havia me preparado muito, ensaiado. Na verdade, não foi bem uma aula, foi mais uma palestra, pois falei praticamente o tempo inteiro. Foi tanto o conteúdo repassado que, ao final da aula, os alunos estavam tontos e eu, exausta. Busquei alguns *feedbacks* junto aos alunos e tive a certeza de que não poderia repetir o mesmo modelo no próximo encontro.

A partir deste primeiro encontro e dos encontros que se sucederam, comecei a me dar conta de que, embora tivesse os conteúdos das disciplinas sob domínio, não tinha conhecimentos sobre o fazer docente e sobre os aspectos pedagógicos que esta atividade exige. A cada atividade elaborada que não tinha êxito, por não atingir os objetivos ou por não conseguir envolver os alunos, a cada avaliação

efetuada na qual percebia a pouca evolução dos alunos, a cada resistência colocada pelos alunos às atividades propostas, via-me tomada por dúvidas sobre o que e como fazer.

Logo, percebi que apenas o “talento”, que julgava ter, não dava conta das demandas da complexa atividade de ensinar. Além disso, a experiência no campo profissional e a formação na área que julguei serem essenciais para dar uma boa aula se mostraram, ao longo do tempo, apenas elementos iniciais, muito importantes, mas insuficientes. Era necessária uma formação complementar e que me desse a noção de como exercer a docência no ensino superior, uma vez que esta seria a carreira profissional que iria adotar.

Foi, então, que busquei várias formas de me preparar para a docência, dedicando novamente longas horas de estudo para a elaboração das aulas, conversando com os colegas para troca de experiências e com os próprios alunos para obter um *feedback* das aulas, analisando materiais didáticos e planos de ensino já publicados, participando das formações continuadas oferecidas pela instituição e fora dela. Neste período, conheci as noites insones, a solidão e a angústia que aflige aqueles que buscam respostas, mas que quase nada encontram.

Assim, entre erros e acertos, misturados à ansiedade e ao medo, apoiados à reflexão que fazia sobre as práticas que executava, tornei-me professora, de uma forma, como bem colocam Tardif e Lessard (2005, p. 46), artesanal, aprendida no tato, por meio de “[...] reações parcialmente refletidas em contextos de urgência”.

Neste período e ainda hoje, percebo que uma formação inicial voltada especificamente para o professor iniciante teria me ajudado muito no início da carreira. Descobri, a duras penas, que é muito complexa e importante a atividade docente para deixar que o professor entre em sala de aula, sem o devido preparo.

Várias questões passaram a me envolver, como: na falta de uma formação pedagógica para o exercício da sua atividade, como o professor iniciante poderá dar conta do processo de ensino e de aprendizagem? De que maneira conseguirá planejar e organizar as suas aulas, a fim de que os objetivos de sua disciplina sejam alcançados? Quais metodologias e estratégias didáticas poderão ser empregadas para facilitar a aprendizagem dos alunos? Quais critérios e métodos de avaliação são mais pertinentes a cada objetivo proposto?

Acredito que uma formação específica planejada e contínua ajudaria o professor iniciante a transpor as dificuldades iniciais e vencer os desafios que a profissão coloca. A formação a que me refiro diz

respeito ao desenvolvimento profissional do professor no âmbito do exercício da docência. Além da sua própria responsabilidade pela formação, também a instituição deveria oferecer condições para que o professor pudesse se desenvolver profissionalmente. Recorro aqui à Almeida e Pimenta (2011, p. 27), pois elas defendem que:

[...] a necessidade de se formar um professor capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio as quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo.

E também à Zanchet et al (2012, p. 157), que reconhecem que:

[...] as instituições universitárias têm a responsabilidade em projetar e implementar estratégias de formação, convenientes às culturas e necessidades acadêmicas, de forma sistemática e profunda. O êxito na constituição da docência não pode ser uma responsabilidade apenas individual do professor. Requer o compromisso institucional nesse sentido.

Sem o apoio de uma formação inicial e continuada, o professor iniciante fica à mercê de aprender na prática e pela prática e, assim como eu, quem sabe pensar em fazer um pedido formal de desculpas, no futuro, àqueles que foram os seus primeiro alunos.

Além do começo difícil da minha carreira docente, outras preocupações igualmente se somaram à intenção de estudar a trajetória do professor universitário iniciante. Uma delas foi a experiência que tive como coordenadora dos cursos de Tecnologia em Gestão a partir do ano de 2006, movida pela perspectiva de mudanças, pelo desafio do novo e também pela experiência que estava vivenciando com a docência.

Diante das atividades profissionais como gestora dos cursos de Tecnologia em Gestão de Marketing, Recursos Humanos e Processos Gerenciais e, a partir do segundo semestre de 2007, também do curso de Tecnologia em Gestão Comercial, percebi a necessidade de aprofundar os conhecimentos na área de educação para poder entender e conduzir com maior propriedade as atividades relacionadas à gestão,

principalmente as que diziam respeito às orientações sobre o processo de ensino-aprendizagem e de formação e capacitação dos docentes nos cursos em que atuava.

Esta percepção foi acentuada, pois, na rotina diária de trabalho na coordenação dos cursos, dentre muitas atividades desenvolvidas, estavam as que compreendiam a interação com os professores e acadêmicos. Neste contexto, percebia frequentemente as angústias e recebia as reclamações de parte dos acadêmicos sobre os docentes, principalmente no que dizia respeito à falta de metodologia e didática, pouca relação entre teoria e prática, e critérios de avaliação adotados por eles.

Ao mesmo tempo, os professores me traziam constantemente as dificuldades que encontravam em lecionar em turmas grandes, em conseguir envolver os acadêmicos nas atividades propostas, reclamavam da falta de interesse e de bagagem cultural dos alunos, além de apontar a questão da indisciplina deles.

Diante das dificuldades encontradas, principalmente os iniciantes me questionavam sobre o que poderiam fazer para tornar as suas aulas mais dinâmicas, quais metodologias poderiam utilizar em sala de aula, como fazer para estimular a leitura e a pesquisa dentro e extraclasse, como variar os critérios de avaliação e quais as técnicas que poderiam utilizar para melhorar a didática.

As interações com professores e estudantes me fizeram perceber que não temos uma fórmula única e prescritiva que possa resolver as questões apresentadas, pois tanto o perfil dos acadêmicos quanto dos professores varia muito em cada contexto. Em se tratando dos docentes, nem todos possuem os mesmos conhecimentos, as mesmas habilidades e competências. A formação acadêmica de cada um é diferente, bem como as experiências profissionais e pessoais, o tempo de magistério, a composição dos seus saberes e o contexto onde acontecem.

Suponho que, para os docentes iniciantes, os desafios sejam ainda maiores, pois muitas das angústias explicitadas anteriormente também foram por mim vivenciadas, principalmente no início da minha carreira como professora.

E, mesmo após oito anos de experiência e com uma bagagem de conhecimento diferente daquela com a qual iniciei, busco ainda respostas para muitas inquietações relacionadas à questão de como melhorar a minha atuação docente e poder contribuir com os demais professores, principalmente em início de carreira. Provocada por essas inquietações, procurei o mestrado em Educação da Unesc, mais

especificamente a linha de pesquisa que trata da Formação e Gestão em Processos Educativos.

Para conhecer melhor a proposta do programa e buscar possibilidades de respostas às minhas inquietações, inscrevi-me, no primeiro semestre de 2011, como aluna especial na disciplina Teorias da Aprendizagem, ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota (*In Memorium*). No transcorrer das aulas dessa disciplina, pude conhecer as teorias da aprendizagem defendidas por Piaget, Vygotski, Wallon, Rogers, Ausebel e Skinner, bem como compreender as relações destas teorias com o processo de aprender e ensinar.

Durante as leituras dos textos sugeridos na disciplina, pude compreender que os alunos possuem formas diferentes de aprender e que cabe ao professor conhecê-las, a fim de adequar suas metodologias e conteúdos de maneira que eles se sintam motivados e sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Ao final da disciplina de Teorias da Aprendizagem, tive a certeza de que o direcionamento do meu estudo estaria voltado à formação e à atuação do docente no ensino superior.

Assim, matriculei-me novamente, no segundo semestre de 2011, como aluna especial do mestrado em educação, mas, desta vez, na disciplina de Docência na Educação Superior: fundamentos teórico-metodológicos, ministrada pelo Prof. Dr. Gildo Volpato. Nesta disciplina, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a educação superior, a constituição da identidade e da profissão docente, a docência e a inovação nas práticas pedagógicas e os aspectos didáticos e metodológicos do ensino universitário. Os estudos efetuados ampliaram minha percepção sobre a formação do docente do ensino superior, sua importância e desafios, além de contribuir para o delineamento da minha perspectiva de pesquisa, que pretende compreender os processos de formação dos docentes iniciantes no ensino superior, mais especificamente dos profissionais liberais que abraçam a carreira docente.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Boa parte dos professores que atua na educação superior não possui formação pedagógica para o exercício da docência, principalmente aqueles considerados profissionais liberais que se tornam professores universitários. Esta situação deve-se, fundamentalmente, à expansão quantitativa de cursos superiores no Brasil e também as

políticas de acesso ocorridas nas décadas de 1960 e 1970, que possibilitaram o ingresso de muitos profissionais na carreira docente, sem formação e experiência nas questões específicas do processo de ensino-aprendizagem.

Desde aquela época até os dias atuais, os critérios mais utilizados no recrutamento dos futuros professores consideram a formação técnico-científica e a experiência prática no campo profissional, avaliados insuficientes por Vasconcelos (1996, p. 5), quando esta afirma que o professor deve estar comprometido “[...] com os temas educacionais num sentido muito mais amplo do que a simples transmissão de conhecimentos ou experiências profissionais”.

Pinto (2012, p. 31) também evidencia esta questão ao dizer que:

O professor do ensino superior, em muitos casos, possui experiências significativas em suas áreas específicas, mas são despreparados para o processo de ensino e aprendizagem. Isso implica em deficiência didática para o êxito do processo de ensinar e aprender. Porém, as novas demandas da sociedade contemporânea e as frequentes mudanças no mundo do trabalho exigem que este profissional esteja realmente habilitado para o exercício de sua atividade docente.

Vasconcelos (1996) expõe que o perfil do professor enquanto profissional do ensino superior deve ser de um empreendedor competente em sua área, com visão geral sobre as questões sociais e sempre aberto ao aprendizado constante, não se limitando aos conhecimentos que traz de sua área de atuação específica.

Outro aspecto que também demanda uma mudança no perfil do professor universitário está relacionado à revolução tecnológica que implica novas tecnologias de informação, não sendo mais o professor o único detentor do conhecimento. Esta revolução tecnológica, na visão de Cunha (2000, p.48), “[...] está produzindo a fórceps uma nova profissionalidade docente [...]”.

Se este é o perfil de profissional docente que a sociedade e o mundo do trabalho necessitam, que competências devem ter o professor universitário? E, o profissional liberal, que é professor iniciante, em que condições ele assume a docência superior? Em que se apoia para iniciar a caminhada?

Como qualquer outra profissão, também a docência exige conhecimentos específicos que, segundo Vasconcelos (1996),

compreendem aspectos da formação técnico-científica, da formação prática, da formação pedagógica e da formação política. Dentre estes aspectos, uma especial atenção deve ser dada à formação pedagógica do professor, que engloba o planejamento de ensino como um todo. Muitos professores, embora dominem os conteúdos específicos da sua área de formação, não conseguem desenvolver boas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula. Alguns até desconhecem de fato o que é ensinar e como se dá a aprendizagem.

Como afirma Volpato (2010, p. 21):

[...] por melhor profissional que um ser humano possa ser na sua área de atuação, não há uma relação direta entre esse desempenho e a construção do seu significado, para a docência. Por maior autonomia que tenha em sua profissão, não há garantias de que irá implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas diante dos problemas de aprendizagem ou de falta de motivação dos alunos nas salas de aula, na universidade.

Legalmente, para atuar como docente no ensino superior é necessário que o candidato tenha no mínimo titulação conferida por cursos de pós-graduação *Lato ou Stricto Sensu*. Sobre a formação docente, para atuar em cursos de nível superior, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 9.394/dez/96) diz o seguinte:

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

Por outro lado, essa mesma Lei, em seu artigo 52, inciso II, determina que as universidades são instituições que se caracterizam por possuir “um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. (BRASIL, 1996).

Atentas às exigências das leis e para manter o *status* de universidade, as instituições tiveram que direcionar esforços e

investimentos para a pesquisa. Por conta desse direcionamento, também a formação para a pesquisa é mais enfatizada e exigida atualmente dos professores, o que torna compreensível que a atual política de recrutamento dos docentes atribua pontuação maior para os títulos e produções acadêmicas, remetendo, como afirma Zanchet et al (2012, p.163), “[...] as questões pedagógicas a um patamar inferior de pontuação nos processos seletivos”.

Zabalza (2004, p.154) contrapõe-se à ideia que muitos disseminam de que “[...] para ser um bom professor universitário, o mais importante é ser um bom pesquisador”, ao afirmar que, sob a ótica do ensino, às vezes, um excelente pesquisador pode ser um professor medíocre. Além disso, a formação exclusiva para a pesquisa acaba por transformar a docência “[...] em uma atividade marginal dos docentes”.

A valorização da titulação de mestre e doutor para a atuação docente no ensino superior sinaliza um movimento que considera o perfil de pesquisador como sendo um sinônimo de qualidade para o ensino. Para Zanchet et al (2012, p.163), “vai se consagrando o perfil de um professor que se distancia da representação histórica do quem sabe fazer sabe ensinar, passando para a equação que pressupõe que quem sabe pesquisar sabe ensinar”.

Pachane (2003, p. 89) reafirma a emergência da formação pedagógica para o professor que atua no ensino superior, pois entende que a pós-graduação é insuficiente e, na maioria das vezes, não tem “[...] relação direta com a melhoria da qualificação do professor para o exercício da docência”.

Obviamente que o professor universitário, para o bom exercício da sua docência, também terá que ter o aprofundamento de conhecimentos científicos, mas somente estes não serão suficientes. A graduação, como bem coloca Vasconcelos (1998, p. 86), “tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém sem a menor competência pedagógica”.

Desta forma, a formação pedagógica que oferece os conhecimentos específicos para que o professor possa atuar com qualidade e profissionalismo, mediando o processo de ensino e aprendizagem, não é condição primária à sua atuação. Esta condição coloca muitos professores em sala de aula sem o domínio dos aspectos formais e essenciais para um profissional da Educação.

Na Instituição em que atuo como professora, ou seja, na Unesc, isso não é diferente. Tomando a área de Ciências Sociais Aplicadas, que congrega os cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Economia, Direito, os cursos de Graduação Tecnológica em Gestão,

dentre outros, percebo que o quadro docente tende a ser formado, na sua maioria, por bacharéis e profissionais liberais horistas. Estes continuam atuando no mercado de trabalho e, por essa razão, possuem um tempo bastante restrito para se dedicarem às questões didáticas e pedagógicas inerentes à atividade de ensino e também de pesquisa e extensão.

Para os profissionais liberais iniciantes na docência, o começo deve ser ainda mais difícil, pois, em sua trajetória de formação acadêmica, o enfoque da quase totalidade das disciplinas esteve direcionado para o domínio dos conteúdos específicos da área de formação.

Conforme Cunha (1989), Vasconcelos (1996), Masetto (2003), Volpato (2010), Pimenta e Anastasiou (2010), quando o profissional vira professor de um momento para outro, sem, muitas vezes, ter o desejo real para o magistério ou preparo específico para essa atividade, acaba reproduzindo práticas que aprendeu com seus antigos professores. Geralmente, busca nas ementas e planos de ensino as primeiras pistas para o desenvolvimento de seu trabalho, desconsiderando, na maioria das vezes, os sujeitos que estarão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ao iniciarem suas atividades, esses professores não estariam preparados para o exercício da docência no ensino superior, pois, em seus currículos de formação, não constam os conhecimentos pedagógicos que caracterizam esta profissão e nem nos cursos de mestrado e doutorado, em que o foco e a preocupação são a pesquisa.

Como afirma Volpato (2010, p. 76), “[...] a docência é uma atividade profissional que requer saberes diferenciados tanto daqueles exigidos para o exercício da profissão liberal quanto dos saberes percebidos e adquiridos na condição de aluno”.

Além disso, ser docente no ensino superior exige a superação do discurso de que basta ter vocação ou saber transpor para os alunos as experiências obtidas no campo da atuação profissional. Quando o docente segue esta lógica, a sua ação sustenta-se num tripé constituído 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”. (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 8).

Diante deste contexto, surgem alguns questionamentos: Como os saberes docentes do professor iniciante se constituem? Como e onde ele busca as referências para propor as estratégias de aula, a organização dos conteúdos, as posturas e condutas que adota em sala de aula? Quais crenças sobre o ensino balizam suas atividades no início da profissão

docente? Quais pessoas serviram como fonte de inspiração ao iniciar a sua prática pedagógica? Quais são as fontes de suas convicções, crenças ou representações, certezas sobre: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão de classe, etc.? O que os profissionais liberais docentes, em início de carreira, entendem por formação pedagógica e qual a importância que atribuem a ela no exercício prático da docência? Estes professores sentem a necessidade de formação pedagógica? Em que aspectos? De quais processos de formação eles participam? O que é formador neste processo de início da docência?

A partir destas inquietações o que a mim se apresentou como questão problema a investigar foi como o profissional liberal docente, em início de carreira, constitui-se docente do ensino universitário e quais preocupações e desafios na formação são apontados por ele?

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender como o profissional liberal docente, em início de carreira, constituiu-se professor do ensino superior e quais são seus sentimentos, preocupações e desafios.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os motivos de ingresso na carreira docente;
- Conhecer quais foram as experiências no início da carreira e como foram administradas;
- Analisar os principais influenciadores da prática pedagógica dos professores iniciantes e quais os saberes que dão sustentação a ela;
- Analisar se, nas práticas pedagógicas descritas, os professores iniciantes estabelecem relação com a experiência profissional adquirida no mundo do trabalho;
- Identificar o que os professores iniciantes entendem por formação pedagógica e qual importância eles atribuem a ela, no exercício da docência;
- Identificar qual a percepção que trazem sobre o ensino, o papel do professor, do aluno e os conhecimentos necessários para atuação como docentes;
- Conhecer como se autoavaliam enquanto docentes e quais as perspectivas futuras que os profissionais liberais, em início de

carreira, possuem em relação ao seu futuro profissional na docência universitária.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Embora já possamos encontrar estudos sobre professores iniciantes, a formação inicial do docente do ensino superior ainda é um tema pouco explorado em pesquisas e estudos produzidos na área da educação. Recentemente, os estudos se voltaram para este período, pois as instituições entenderam que as “[...] consequências em não atender aos problemas específicos dos docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo”. (ZANCHET et al., 2012, p. 140).

A maioria das obras encontradas trata do professor iniciante da área das licenciaturas que, mesmo tendo tido formação pedagógica, enfrenta diversas dificuldades em início de carreira. Este trabalho, no entanto, pretende dar ênfase ao professor iniciante profissional liberal da área de ciências sociais aplicadas, isto é, aquele que assume a docência superior sem preparação pedagógica para tal e que, possivelmente, encontra dificuldades iniciais ainda maiores.

Portanto, este estudo pretende colaborar com as produções acadêmicas voltadas à formação docente do ensino superior, trazendo mais elementos e subsídios que possam ajudar a compreender os desafios enfrentados pelos professores, especialmente os profissionais liberais bacharéis, em início de carreira. Deste modo, entender a constituição e tratar da formação do professor iniciante tornam-se fundamentais. Recorro a Zanchet et al (2012) para defender esta posição, pois, de acordo com os autores:

[...] o período de iniciação à profissão docente representa o tempo em que deve acontecer a transmissão da cultura docente, dos conhecimentos, valores e símbolos da profissão, assim como deve acontecer a adaptação do professor iniciante ao entorno social onde desenvolve sua atividade docente. (ZANCHET et al, 2012, p. 140 - 141).

Outro aspecto relevante é o fato de que o início do processo de constituição da identidade docente se caracteriza como o período em que

o professor mais aprende por conta do seu entusiasmo inicial. É no estágio que ocorrem as descobertas e as experimentações, aos quais os professores empregam energia e força e estão mais abertos para explorar novas possibilidades. (HUBERMAN, 1992).

Para tal, é necessário aprofundar as questões teóricas e os achados em pesquisas anteriores a respeito deste assunto. Neste sentido, passo a apresentar a revisão teórica que auxiliou na análise e interpretação dos dados desta pesquisa.

2. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: OS SABERES E A FORMAÇÃO NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

O crescimento do ensino superior brasileiro foi impulsionado pelas políticas de expansão estabelecidas pelo governo, principalmente a partir da década de 90. De acordo com o Censo Brasileiro da Educação Superior de 2011, publicado pelo MEC, em dez anos, as matrículas no ensino superior saltaram de 3.000.000 para 6.739.689, um crescimento de mais de 120%. Atualmente, o Brasil conta com 2.365 instituições de ensino superior, que oferecem mais de 30.000 cursos de graduação do norte ao sul do país.

Estas instituições estão configuradas, de acordo com sua razão social, em Universidades Públicas (Federais, Estaduais e Municipais), Universidades Privadas, Centro Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. (CENSO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2011, MEC, 2012).

Do total de matrículas de 2011, 4.966.374 são na rede privada e 1.773.315, na rede pública de ensino. Estes números evidenciam que as IES privadas, em 2011, possuíam uma participação de 73.7% do total de matrículas no ensino superior de graduação.

A variedade do sistema de educação superior brasileiro produz reflexos, do mesmo modo na composição e titulação do corpo docente. Em 2011, no Brasil, 357.418 professores atuavam no ensino superior, sendo que 139.584 estavam vinculados às instituições públicas e 217.834, em instituições privadas, demonstrando que o maior contingente de professores em exercício estava na rede particular de ensino. (CENSO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2011).

Com relação ao regime de trabalho dos professores que trabalham no ensino superior público, 113.225 são de tempo integral, representando mais de 80% do quadro docente. Já no ensino superior privado, 54.489 são de tempo integral, o que representa apenas 25%, sendo que horistas correspondem a 44% e tempos parciais a 31%.

Em se tratando de titulação, do total de professores que atuavam no ensino superior brasileiro em 2011, 107.013 eram doutores, 137.090 eram mestres e 99.231 eram especialistas. Neste período, a rede pública concentrou 66% dos doutores e 30% dos mestres e a rede privada concentrou 82% dos especialistas e 70% dos mestres.

A exposição deste cenário nos ajuda a entender a expansão do sistema de Educação Superior no Brasil e como o tipo de instituição interfere e pressiona a condição de trabalho e atividade docente.

Os professores que trabalham em universidades, pela própria característica da instituição que deve desenvolver ensino, pesquisa e extensão, são mais orientados para a pesquisa. Por conta disso, percebe-se a grande concentração de doutores e também o maior número de tempos integrais à rede Pública. Já na rede privada, que apresenta uma grande quantidade de faculdades e Centros Universitários, cujo foco está mais direcionado para o ensino, sem a obrigatoriedade da pesquisa e extensão, o número maior de docentes é de especialistas e com regime de trabalho horista.

O Censo da Educação Superior de 2010 já apontava que o perfil do docente vinculado às IES públicas é, na maioria, do sexo masculino, com 45 anos de idade e título de doutor, atuando em regime de trabalho em tempo integral. Nas IES privadas, diferentemente, o perfil docente é mais jovem, com 33 anos e título de mestrado, atuando como horista. Assim como nas públicas, também predominam docentes do sexo masculino nas instituições privadas.

Fica evidente que, a cada ano, mais jovens profissionais ingressam na carreira docente e supõe-se que muitos são profissionais liberais iniciantes na docência, que nunca tiveram experiência com o ensino.

De acordo com Morosini (2000), encontram-se atuando no ensino superior brasileiro três diferentes perfis de profissionais: professores de cursos de licenciaturas, com formação didática; professores bacharéis que possuem formação específica em uma área do conhecimento, sem formação didática, mas com experiência profissional; e professores (bacharéis) sem experiência profissional e didática, oriundos de cursos de mestrado ou doutorado. Em instituições privadas, há ainda um quarto o perfil de professores sem experiência profissional e didática oriundos de cursos de especialização *Lato Sensu*. Todos em algum momento estiveram na condição de professores iniciantes, para os quais as políticas governamentais omitiram qualquer tipo de formação pedagógica específica.

Desta forma, a docência universitária atual tem sido, conforme argumenta Morosini (2000, p.11), uma caixa de segredos, pois “[...] as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente”.

Pachane (2003) destaca que além do crescimento pelo qual tem passado o sistema de ensino superior brasileiro, diversas outras alterações o têm afetado, como: a sua flexibilização, as mudanças na

estrutura curricular, exigência de titulação do corpo docente e processos sistemáticos de avaliação interna e externa, bem como a introdução de novas tecnologias.

Para entender a atual conjuntura do ensino superior brasileiro, temos que lançar um olhar sobre as políticas que foram estabelecidas ao longo das décadas passadas e que produziram o modelo de educação superior presente no país.

Kawashita (2003), ao discutir a docência universitária, considera os aspectos da reforma educacional brasileira ocorrida nos anos 1990, que foi marcada fortemente pelo processo de globalização e pensamento neoliberal, produzindo reflexos percebidos ainda hoje sobre a docência universitária.

A autora faz uma síntese das transformações políticas e econômicas ocorridas nos anos 1990, quando os países da América latina, dentre eles o Brasil, “[...] introduziram modificações em seus sistemas educacionais para responder ou adequar-se à globalização da economia e ao pensamento neoliberal hegemônico”. (KAWASHITA, 2003, p. 12).

Os países devedores de organismos de crédito internacionais, como FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), dentre eles o Brasil, passaram a sofrer pressões para ajustar a sua economia. Por consequência, “a educação, sob pressão dos interesses externos e internos, tende a distanciar-se cada vez mais das necessidades emergentes e das soluções de seus problemas históricos”. (KAWASHITA, 2003, p. 14).

A autora ainda afirma que, desde esta época, vê-se o debate entre dois modelos de educação que acabam por definir também duas concepções de sociedade e de educação: um excludente, por estar orientado pela lógica financeira, a serviço do lucro, e outro includente, orientado por uma visão social, a serviço do desenvolvimento e da promoção humana e social.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº. 9.394/96), que representaram em suas origens avanços, acabaram sofrendo várias reformas e emendas para atender aos interesses econômicos e, por isso mesmo, apresentam várias contradições e omissões, provocando um grande distanciamento entre o discurso e a realidade.

A análise feita por Chauí (2001) enfatiza as transformações sofridas pelo sistema educacional, em função do capitalismo, destacando especialmente o fato de a universidade ter passado da condição de

instituição social à organização social, demonstrando claramente o papel que assume atualmente como prestadora de serviços.

Em pouco tempo, a universidade sofreu rápidas transformações, influenciadas pela mudança geral da sociedade e do capital, passando de universidade funcional (milagre econômico dos anos 1970) para universidade de resultados (abertura política dos anos 1980) e, por último, à universidade operacional (Neoliberalismo dos anos 1990).

Estas transformações, de acordo com Chauí (2001, p. 190), alteraram as práticas da universidade e produziram efeitos questionáveis, principalmente quanto ao papel da universidade operacional, uma vez que:

[...] enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas; a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

A forte crítica que Chauí faz ao modelo de universidade operacional é a de que ela estaria voltada para o próprio umbigo, simplesmente operando, mas sem agir efetivamente, desempenhando o seu papel. Por conta disso, a universidade atual está se reduzindo “[...] da graduação a um segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão de obra com diploma universitário” (2001, p. 38), atendendo, desta forma, mais rapidamente ao mercado de trabalho.

Para resgatar a sua essência, Vasconcelos (1996, p. 9) afirma que a universidade deve:

[...] ser vista, ao mesmo tempo como uma agência transmissora do saber consagrado, como uma agência questionadora desse mesmo saber e, ainda, como uma agência criadora de novos saberes. Deve ser também uma instituição instigadora, onde a curiosidade, a ousadia e a iniciativa sejam estimuladas. Considera-se, também, que essa mesma universidade existe em função de uma dada realidade histórica, política e social, da qual é fruto e sobre a qual deve atuar e intervir.

As várias transformações ocorridas no ensino superior brasileiro produziram reflexos nas instituições de ensino e, por consequência, sobre os professores que nelas atuam, o que implica a necessidade de discutir as políticas de formação dos profissionais para atuação neste nível de ensino, principalmente os que estão em início de carreira.

Neste sentido, Pachane (2003, p. 47) constata que “[...] ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo e desnecessário”.

Tomando novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo IV, da Educação Superior, artigo 52, que trata especificamente da constituição das universidades, temos que:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996)

Observando a Lei apresentada, percebe-se que, no Brasil, ainda não existe uma política explícita de formação docente para o ensino superior. Vasconcelos (1996), Morosini (2000), Coelho (2009) e Cunha (2000, 2012), quando fazem análise da mesma Lei, são unânimes em afirmar que, no âmbito da formação pedagógica, na Lei existe um silenciamento.

A leitura que Masetto (2003) faz sobre a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil é a de que, mesmo com as novas Leis, ainda impera em nosso país o modelo Francês Napoleônico de ensino, baseado nos cursos profissionalizantes, para os quais “quem sabe, sabe ensinar”. Esta prática continua enraizada na ideia tanto da instituição quanto do profissional que pretende ser professor. Por esta razão, desde o seu início o modelo “[...] sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e

experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores” (MASETTO, 2003, p. 11). Em consequência deste modelo, são ainda, prioritariamente, selecionados para a docência aqueles que possuem o domínio do conteúdo em determinada área e experiência profissional. (MASETTO, 2003).

Nas condições colocadas pelo autor citado e também por Pimenta e Anastasiou (2010), reforça-se o senso comum de que basta dominar bem a área relacionada com a disciplina para se tornar um docente. A reconhecida competência profissional do candidato lhe serve como passaporte para a sala de aula, não havendo uma análise mais criteriosa sobre a capacidade de ensinar os conhecimentos específicos que traz consigo.

Também para Kawashita (2003), a nova configuração social, política e econômica, bem como os desafios e as aceleradas transformações da sociedade contemporânea pós-moderna e a crise de paradigmas e de valores, exige profundas reflexões e transformações dos profissionais que trabalham com a educação.

Sendo assim, impõe-se à universidade e ao seu corpo docente a adoção de uma postura mais aberta ao compartilhamento de conhecimentos, fundamentada numa relação professor-aluno que privilegie a parceria, a troca de experiências, o diálogo e a criatividade.

As carreiras profissionais, para as quais são preparados os alunos, exigem cada vez mais um profissional comprometido, crítico, autônomo, criativo, que saiba trabalhar em equipes multidisciplinares, motive pessoas, que esteja focado em resultados e comprometido com a construção de uma nova sociedade.

Para atender ao desafio deste novo perfil profissional, as instituições precisam rever os currículos dos seus cursos, abrir-se para a comunidade, entender as necessidades que a sociedade possui, discutilas e pensar de acordo com sua missão e valores alternativos de como atendê-las. Acima de tudo, precisa oferecer um ensino de qualidade.

Grande parte destas mudanças vai ser operacionalizada pela figura do professor, que será o responsável direto pelo processo de ensino-aprendizagem. Portanto, tem-se novamente a preocupação sobre o quanto este profissional, especialmente o profissional liberal iniciante, está preparado para agir neste contexto, em termos de conhecimentos específicos, profissionais e pedagógicos. Além disso, tem-se apreensão quanto à natureza de suas convicções, aspirações e expectativas pessoais e profissionais, pois estas refletem no seu fazer docente.

A partir disso, há a importância de se discutir as concepções e práticas atuais do ensino superior, a fim de poder avançar na direção de

um ensino menos tradicional e poder, assim, formular políticas de formação docente que capacitem os profissionais para esta nova realidade.

Fazemos estas considerações, pois, de acordo com a literatura, na maioria dos cursos de graduação ainda prevalece a concepção positivista de ciência, definida como ensino tradicional, conforme Cunha (1998).

Alguns dos pressupostos do ensino tradicional apontados pela autora que precisam ser suplantados são:

a) *o conhecimento é tido como acabado e sem raízes, isto é, descontextualizado historicamente.* O conhecimento não é trabalhado com um processo e nem visto como uma produção social, produzido em diferentes contextos;

b) *a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor.* Na visão ocidental, a escola deve socializar o aluno. A dominação e o autoritarismo permeiam a ação pedagógica, calando e imobilizando os alunos, inibindo o pensamento divergente, enfatizando a obediência;

c) *há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”.* O ensino tradicional reforça a ideia de reprodução. Sendo assim, valoriza e adota como critério de avaliação da aprendizagem a capacidade de memorização do aluno;

d) *dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira.* Ainda seguindo a lógica do ensino tradicional, não há espaço para a criatividade, pois esta suscita a dúvida e o erro. Estes não são vistos como etapa de aprendizagem;

e) *no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio de conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter “toda a matéria dada”.* Só uma boa quantidade de aulas poderá fazer com que o aluno tenha tempo de ouvir e repetir, a fim de memorizar e depois reproduzir. Ocorre também uma fronteira entre as disciplinas, cada uma tem seu espaço e propriedade, dificultando a interdisciplinaridade;

f) *o professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos.* O professor tem sua competência avaliada por meio das habilidades de transferir informações com precisão e segurança, impedindo que o aluno perceba qualquer indecisão ou dúvida;

g) *a pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.* A dúvida intelectual é a produtora da pesquisa,

mas, na concepção da reprodução do conhecimento, questionar é uma ousadia.

As transformações que ocorreram no ensino superior, na tentativa de responder ao Estado Brasileiro avaliativo e às necessidades e anseios da sociedade, provocam muitas dúvidas e mudanças nos procedimentos das instituições e dos docentes no contexto das salas de aula. Todo o impacto das novas tecnologias sobre a produção e socialização do conhecimento e formação de profissionais fragilizou a posição do professor, que não se vê mais como o único detentor do conhecimento, capaz de ensinar apenas porque domina uma área do conhecimento e possui experiência profissional, ou porque entende que tem dom para o ensino.

Neste contexto, para que o professor universitário possa exercer com qualidade sua atividade, dominando além dos conhecimentos profissionais e pedagógicos, aspectos relacionados à dimensão afetiva, ética e social, novas competências lhe são exigidas. Além disso, as mudanças da sociedade, a complexa atividade de ensino, o perfil e expectativas dos estudantes, configuram-se como desafios cada vez maiores aos professores da educação superior.

Se, por algum tempo, a simples vontade em ser professor universitário, seja pelo prestígio social que esta função empresta ao profissional que a exerce, seja pela necessidade de um bico para aumentar o ganho salarial ou, ainda, para preencher o tempo vago, permitiu que muitos profissionais exercessem a profissão docente, atualmente isto é questionável, visto que:

Ser professor pressupõe compromisso com a aprendizagem do aluno, envolvendo não apenas o domínio do conteúdo específico, mas também as dimensões ética, afetiva, pedagógica, política, psicológica, sociocultural e profissional articuladas ao mundo do trabalho. (DIAS, 2010, p. 96).

O foco passa a ser, prioritariamente, a aprendizagem dos alunos, o que leva o professor a ter que rever, questionar e mudar suas concepções de ensino e metodologias de aula e, por conseguinte, a ter que desenvolver novas habilidades.

O atual cenário da educação superior determina que o professor passe de especialista para mediador da aprendizagem. Masetto (2003, p. 48) conceituou essa mediação pedagógica como sendo “[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e

incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”.

Sendo assim, entendemos e acreditamos que os professores que não possuem formação pedagógica não saibam ou não compreendam como se dá a aprendizagem, tendo, assim, dificuldades para desempenhar o papel de mediação pedagógica.

Os professores iniciantes podem ter ainda mais dificuldades, pois, no começo da carreira, são muitos e diferentes aspectos que precisam ser apreendidos e aperfeiçoados, a maioria deles está relacionada ao desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à ação docente. Perrenoud (2002, p. 19) define a competência como:

[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Para Zabala e Arnau (2010, p. 17), a competência se configura como a “capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz, em um determinado contexto”, sendo necessário “[...] mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada”.

Embora o ementário de conhecimentos e habilidades seja extenso, a discussão de alguns deles é pertinente para o estudo, como por exemplo, a necessidade do professor que atua no ensino superior saber organizar e dirigir situações de aprendizagem, dando ênfase à aprendizagem do aluno. Isso significa questionar os modelos de ensino que priorizam a formação de profissionais, a partir da concepção equivocada e amplamente questionada por diversos autores, como transmissão de conhecimentos e experiências.

Para Perrenoud (2000, p. 28), o professor necessita saber trabalhar a partir das representações dos alunos, entendendo que estes não são “tabula rasa, uma mente vazia”. Os alunos possuem concepções sobre vários assuntos. Por conta disso, o professor precisa conduzir o processo de ensino-aprendizagem a partir dessas concepções, valorizando as contribuições que eles trazem para a sala de aula, abrindo espaço para as discussões, mas, sobretudo, possibilitando-lhes a apropriação dos conhecimentos científicos.

Masetto (2003, p. 12), da mesma forma, propõe a superação da ideia “[...] de um professor que sabe e conhece a um aluno que não sabe e não conhece”. Dessa forma, o processo de aprendizagem acontece por meio da parceria e coparticipação entre professor e aluno, sendo o aluno o sujeito central do processo, contando com o professor como um aliado à sua formação, um facilitador aberto à comunicação. Nesse processo, o aluno assume com o professor a responsabilidade sobre sua aprendizagem e espera que este seja coerente entre o que diz e faz. (MASETTO, 2003).

Veiga (2010, p. 17) afirma que “a docência é um dos atos mais representativos da ação do professor e seu produto é a aprendizagem do aluno”. Portanto, o aluno precisa ser o foco da ação docente, as atividades de ensino necessitam estar voltadas às suas capacidades, possibilidades, oportunidades e condições. Para Cunha (1998, p. 9-10),

[...] o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem e que é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar. Numa aprendizagem significativa, é ele o principal ator, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, como partícipe do próprio processo que se constrói.

Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser mecanizada, na qual o professor é o agente principal e responsável pelo ensino, sendo as atividades centradas nele e dependendo de suas habilidades e qualidades. O problema da aprendizagem mecanizada é que a lógica está no entendimento de que se aprende por meio da memorização e do estoque de informações. Nela, o aluno é cobrado pela memorização dos conteúdos e informações e pela fiel reprodução do que foi ensinado. O foco da ação docente é o ensino, cabendo ao professor instruir, mostrar, dirigir, fazer saber, comunicar conhecimentos e habilidades, como demonstraram Abreu e Masetto (1990).

Se a preocupação passa a ser a aprendizagem do aluno, torna-se fundamental entender o que ela significa e como acontece. Para isso recorro ao conceito de aprendizagem definido por Abreu e Masetto (1990, p. 9), que alegam:

Toda aprendizagem, para que realmente aconteça, precisa ser significativa para o aprendiz, isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, sociedade). Isto exige

que a aprendizagem se relacione com o seu universo de conhecimento, experiências, vivências; permita-lhe formular problemas e questões que de algum modo o interessem, o envolvam ou que lhe digam respeito; permita-lhe entrar em confronto experiencial com problemas práticos de natureza social, ética, profissional, que lhe sejam relevantes; permita-lhe participar com responsabilidade do processo de aprendizagem; permita-lhe e o ajude a transferir o que aprendeu na escola para outras circunstâncias e situações de vida; suscite modificações no comportamento e, até mesmo, na personalidade do aprendiz.

Ainda conforme Abreu e Masetto (1990), para suplantar o modelo mecanicista de ensino, os professores precisam primeiro compreender alguns dos princípios comuns da aprendizagem que são: a aprendizagem precisa ser significativa para o aprendiz; toda aprendizagem é pessoal, isto é, só acontece na e pela pessoa do aprendiz; toda aprendizagem precisa visar objetivos realísticos (objetivos que sejam significativos ao aprendiz e que possam efetivamente ser atingidos); toda aprendizagem precisa ser acompanhada de *feedback* imediato; toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal (aluno, professor e colegas de turma).

Sendo assim, cumpre ao professor ser o mediador para que ocorra a aprendizagem, criando situações para que o aluno aprenda, busque mais informações, adquira novas experiências, novas habilidades e, a partir delas, mude seu comportamento e atitudes. Sempre que o aluno for protagonista da aprendizagem e entender o significado daquilo que aprende para o seu futuro profissional, pessoal e social, mais se envolverá no processo de ensino e mais facilmente aprenderá, pois, “[...] quanto mais significativa for a aprendizagem, mais duradoura será a retenção do material na memória”. (ABREU; MASETTO, 1990, p. 10),

Para dar sentido e significado à aprendizagem o professor necessita também dominar os conteúdos de modo que possa “[...] construí-los em situações abertas e tarefas complexas” (PERRENOUD, 2000, p. 27). Para fazer isso com mais propriedade, deve colocar-se no lugar do aluno, perceber quais são suas dificuldades de aprendizagem e por que não entende determinados conceitos, adequando, assim, sua linguagem e os conteúdos à realidade de compreensão dos alunos.

Ao professor universitário cabe ainda administrar a progressão das aprendizagens, compreendendo o quanto do seu trabalho contribui para as fases seguintes da aprendizagem do aluno. Além disso, precisa conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, propondo situações de aprendizagem adequadas ao perfil dos alunos, uma vez que dentro de uma turma, encontramos alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, conhecimentos prévios, interesses, envolvimento e maneira de aprender. Por isso, o professor deve evitar a pedagogia formal, diferenciando conteúdos, exercícios e estudos que possam atender aos diversos perfis de alunos. Metodologias que promovem discussões em grupo, trabalhos e pesquisas em equipes, debates, entre outros, facilitam este processo. Nesse caso, o professor precisará conhecer e se apropriar de técnicas e metodologias de ensino que mobilizem e deem sentido a este procedimento. (PERRENOUD, 2000).

Trabalhar a motivação do aluno para a aprendizagem é outro desafio que se apresenta ao docente universitário, pois, sem motivação, o aluno não aprende. Possivelmente, os professores anseiam por trabalhar com alunos que estejam motivados e desejosos de aprender. No caso dos professores iniciantes, a ideia de aluno pode ser daquele esforçado, compreensivo, educado e que assume a sua responsabilidade no processo, pois já é adulto, que colabora com o professor e que tem ânsia em aprender. Entretanto, isso nem sempre acontece.

A democratização do ensino trouxe para as universidades e faculdades alunos com perfis bastante heterogêneos, também em relação ao aprender. No caso do ensino superior, é comum nos depararmos com alunos trabalhadores que, após cumprirem uma jornada de oito horas de trabalho, vêm para a universidade, muitas vezes cansados e preocupados com os afazeres profissionais, envoltos com problemas familiares, financeiros, dentre tantos outros. Muitos ainda não possuem um projeto de vida e tampouco sabem o que querem com o curso.

Diante deste quadro, pouco adianta o professor lançar mão de motivação extrínseca, com ameaças de provas difíceis, nota ruim e reprovação em sua disciplina. Neste sentido, o que se espera do professor é que ele dê sentido ao aluno sobre o conteúdo que irá lecionar, envolvendo para isso a didática, o conhecimento e o relacionamento. Além disso, para que o professor consiga envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, deverá suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o significado do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação. Perrenoud (2000).

Masetto (2003) e Veiga (2010) trazem para a discussão à necessidade do professor desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe. Isso significa não trabalhar de forma isolada a disciplina, discutindo com seus pares alternativas de integração dela com as demais que compõem o currículo.

Saber trabalhar em equipe, para Perrenoud (2000), compreende também colaborar com os demais colegas professores, trocar experiências, socializar conhecimentos, discutir conteúdos e métodos, acolher propostas sem o medo ou receio de ver seu espaço invadido.

As novas tecnologias da informação e da comunicação também requerem do professor o domínio delas para utilizá-las como recursos e meios de promover a aprendizagem, seja no modelo de ensino presencial ou a distância. (MASETTO, 2003)

As questões colocadas até aqui evidenciam alguns dos conhecimentos, habilidades e atitudes que os professores universitários necessitam ter, indo além da concepção de que quem sabe fazer ou quem sabe um conteúdo sabe ensinar. A maioria delas compreende outros aspectos do ato de ensinar que muitos professores que atuam no ensino superior desconhecem ou relutam em conhecer e para as quais os professores, em início de carreira, precisam ser orientados.

2.2 CONSTITUIÇÃO DO SABER DOCENTE

A ação docente mobiliza uma série de saberes e conhecimentos. Portanto, é essencial conhecer como são constituídos esses saberes pelo professor em início de carreira, em que se busca inspiração para organizar sua ação docente e quais influências condicionam o seu modo de agir e pensar como professor.

Imaginar que o exercício docente é simples fruto de vocação ou missão seria desconsiderar toda a complexidade da atividade e a construção necessária para a sua formação. Nesse sentido, Cunha (1989, 2001) faz referência à necessidade de não reproduzir a ideia de que a atividade docente esteja relacionada a um “tipo” de sacerdócio, destacando as reflexões que estão sendo desenvolvidas pelos estudos da profissão docente, buscando entender a genealogia dessa profissão.

Segundo a autora, os movimentos históricos, principalmente os sindicais, que ocorreram na segunda metade do Século XX, procuraram afirmar a docência como profissão, mas, influenciados pela visão estruturalista da sociedade e a racionalidade técnica, acabaram por desconsiderar a realidade do professor e o contexto da natureza do magistério. Neste período, consideraram-se as características funcionais

do exercício da profissão docente, tendo como referência desejável os profissionais liberais, que mantinham estreita relação entre educação e trabalho. No entanto, essa tendência caracterizada pela racionalidade técnica que definia os conhecimentos necessários para a docência mostrou-se insuficiente, uma vez que não conseguiu dar respostas às questões ligadas aos aspectos da subjetividade do professor, pois, como coloca Cunha (2001, p.226):

[...] ficou evidente que a compreensão da profissão docente exige a inclusão de outros processos analíticos. Entre eles, estabeleceu-se, com destaque, a construção dos saberes e dos valores responsáveis pela construção cotidiana do trabalho do professor.

Tardif (2005, p. 13) faz uma ampla reflexão sobre quais são os saberes que servem de base ao ofício do professor e defende, antes de tudo, que o saber docente é um saber social, pois é compartilhado por todo um grupo de agentes, sendo as práticas e produções dos professores condicionadas por uma situação coletiva de trabalho. Além disso, o saber do professor é legitimado por um sistema que orienta sua definição e utilização, como sindicatos, universidades, escolas, associações profissionais, grupos científicos, entre outros, ou seja:

[...] o que um professor deve saber ensinar não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas uma questão social [...]. Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.

O saber do professor é social, pois seus próprios objetos são objetos sociais e suas práticas são sociais, uma vez que trabalha com sujeitos e em função de um projeto. Outra razão admitida pelo autor, para considerar o saber como social, é o fato de que os professores ensinam (os saberes a serem ensinados) e a sua maneira de ensinar (o saber-ensinar) modifica-se com o tempo e as mudanças sociais. Ele defende também que o saber do professor é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo

de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua *consciência prática*. (TARDIF, 2005, p. 14).

Leite (2000) traz o conceito de conhecimento social que deve ser produzido pelo professor universitário, propondo uma ruptura com o *status quo* por meio da inovação em suas práticas. Segundo a autora, baseada em pesquisas com modelos de práticas que sinalizavam rupturas com o paradigma de uso tradicional da pedagogia, com a lógica da reprodução, o conhecimento social é produzido por meio do confronto entre os saberes subalternos/não-acadêmicos e os eruditos/da academia, que produzem “[...] um conhecer coletivo que se constrói por meio da relação educativa, da mediação do professor e com o protagonismo dos alunos ou dos participantes da relação educativa”. (p. 57).

Na perspectiva do conhecimento social apresentado pela autora, a inovação constrói-se por meio do conhecimento “vivo”, que é contextualizado e que se embasa no uso da prática alicerçada pela teoria e por meio do conhecimento “morto”, na sua forma de transmissão (aula) e reprodução (livros e textos). A questão que ela assinala como positiva é a de que os docentes passam a ser “[...] os *mediadores* de um conhecimento que, enquanto se constrói no coletivo, contribui para sua *autoformação*”. (LEITE, 2000, p.57).

Sendo assim, o conhecimento social do docente é construído na sala de aula ou em outros espaços onde ocorre a relação educativa, sempre mediada pelo professor, mas com a autoria e a participação efetiva dos alunos. Neste processo, ocorre a autoformação do docente e a aquisição de saberes sociais, pois, de acordo com Leite (2000. p. 58), o professor procura:

[...] se autossuperar cotidianamente nas atividades de ensino, trazendo as marcas da extensão e os pressupostos da pesquisa. Isso significa constante inserção na teoria para entender a prática e contínua inserção nas práticas sociais para refletir com a teoria.

Entendemos, portanto, que o saber docente é constituído de vários outros saberes obtidos em diferentes fontes, que, segundo Tardif (2005), são oriundas da formação profissional e de saberes disciplinares,

curriculares e experienciais. Na tentativa de identificar e classificar os saberes dos professores, o autor relaciona os lugares e as fontes de aquisição desse saberes, conforme o quadro 1, a saber:

Quadro 1: Fontes de Aquisição dos Saberes Docentes

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2005, p. 63)

Analisando o quadro proposto por Tardif (2005), que embora tenha pesquisado professores que atuavam no ensino médio, as fontes de aquisição dos saberes não são diferentes para os professores universitários, com exceção dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, pelo fato de os profissionais liberais não terem feito uma licenciatura. No entanto, pode ser considerado o processo de formação continuada que participam, após ingresso, como docentes no ensino superior.

Percebe-se que os saberes do professor constituem-se a partir de sua trajetória de vida e profissional. Alguns são de natureza social, advindos, por exemplo, da convivência familiar, da formação escolar e outros são de experiências profissionais, após a sua formação. (TARDIF, 2005).

As trajetórias de vida e profissional do professor relacionam-se diretamente à questão da temporalidade, conforme a qual a construção

dos saberes docentes dá-se em diferentes momentos e fases de construção, que são: saberes oriundos da própria história de vida dos professores; saberes oriundos dos primeiros anos da prática profissional; saberes oriundos da carreira que se consolida ao longo do tempo.

A história de vida sedimenta de forma temporal e progressiva, crenças, representações, hábitos, práticas e rotinas de ação, ocasionando um efeito cumulativo e seletivo de experiências anteriores em relação às experiências subsequentes, ou seja, o que advém da experiência de vida acaba interferindo nas experiências seguintes como docente, pois, muitas vezes, pré-conceitos, estereótipos e padrões são estabelecidos anteriormente por crenças e valores familiares e sociais do sujeito, assim como referências adquiridas enquanto alunos. (TARDIF, 2005).

Com relação ao professor iniciante, perceber de início quais são os saberes pessoais provenientes de sua história familiar, do seu ambiente de vida, bem como, quais são aqueles provenientes da formação escolar que obteve, é essencial para conduzir com eles processos de reflexão, a fim de desconstruir ou ressignificar crenças enraizadas, atitudes ou valores considerados impróprios. Caso contrário, o professor poderá reproduzir condutas contrárias às propostas de educação focalizadas na aprendizagem de seus alunos.

Retomando os diferentes saberes propostos por Tardif (2005), temos os saberes da formação profissional como aqueles adquiridos na escola ou na faculdade e que estão relacionados diretamente ao exercício da profissão. Junto a estes, estão os saberes disciplinares oriundos de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar e que correspondem aos diversos campos do conhecimento, organizados sob a forma de disciplinas que complementam o currículo de formação do profissional. Estes saberes, no entanto, não fazem parte da formação dos profissionais liberais. Como eles não possuem formação para a docência, de alguma forma necessitarão obter estes saberes depois que entrarem na universidade, na condição de professores.

Tardif (2005) destaca também, dentre os saberes docentes, os saberes experienciais, provenientes da prática do ofício na sala de aula e da convivência obtida junto aos colegas de trabalho, por acreditar que estes vão questionar todos os anteriores e por serem os que de fato estão relacionados à profissão docente.

Diferentemente dos saberes profissionais, que os professores aprendem formalmente durante seus cursos de graduação e pós-graduação, os saberes experienciais “são constituídos por conceitos, procedimentos, princípios, crenças e valores que formam um sistema de

referência, com uma lógica interna própria que vai orientar a realização das diferentes atividades [...]”. (CARNEIRO, 2010, p. 105), consolidando-se de forma mais evidente nas atividades de docência.

Deste modo, os saberes experienciais são aqueles oriundos do exercício da prática da profissão docente, baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do meio onde atua e que não são provenientes das instituições de formação nem dos currículos. (TARDIF, 2005).

Os saberes experienciais, segundo Carneiro (2010), estão enraizados na experiência do professor, obtidos a partir das habilidades desenvolvidas para lidar com os problemas do dia a dia. Na busca de alternativas para resolver problemas ou situações inusitadas que ocorrem na sala de aula, o professor desenvolve novos saberes que emergem das experiências vivenciadas. “A realização de todas essas atividades exige a mobilização de saberes já constituídos e outros que são construídos em processo”. (p. 105).

Sendo assim, para o professor universitário, como afirma Carneiro (2010, p. 105), “os saberes experienciais tornam-se, então, um dos componentes do corpo de conhecimentos desse profissional, indispensáveis ao exercício da profissão docente”.

Compreendemos que, a partir das afirmações de Tardif (2005) e Carneiro (2010), o profissional liberal, ao se tornar docente universitário, não possui todos os saberes necessários para a sua atuação e que, muitos deles, serão construídos no decorrer da sua prática, com o enfrentamento dos problemas e desafios que a sala de aula coloca. Sem uma formação específica para o fazer pedagógico, percebemos ainda mais a necessidade que estes professores possuem em se apoiar em suas próprias experiências e, neste sentido, aprender com seus erros e acertos.

Nesse sentido, conforme Carneiro (2010, p. 102):

Ao iniciar a carreira acadêmica, o professor possui um corpo de conhecimento limitado à sua área de atuação, não tendo, portanto, os conhecimentos necessários à realização de outras atividades, como, por exemplo, a docência.

Para as tarefas relacionadas à sala de aula, elaboração do plano de ensino, definição dos objetivos da disciplina e da metodologia das aulas, escolha dos métodos avaliativos e tudo mais que implica a complexa tarefa de ensinar e aprender na universidade, o profissional que se torna professor não recebe habitualmente nenhum tipo de formação, exigindo

que ele aprenda estes saberes com a prática. No entanto, a prática desprovida de reflexão teórica, de crítica, pode se tornar inócua, contraditória, vazia!

Durante a prática da profissão docente, os saberes experienciais são adquiridos e isso ocorre num contexto com múltiplas interações que representam, para o professor, condicionantes diversos, relacionados a situações concretas, improvisação e habilidade pessoal para solucioná-las. Na solução das situações que encontra em seu dia a dia, o professor acaba por desenvolver o *habitus*¹, ou seja, na e pela prática cria um estilo de ensino, adquire *macetes* da profissão, como afirma Tardif (2005).

Os saberes experienciais possuem, de acordo com Tardif (2005, p. 50), três objetos que são, na base, as condições da profissão:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
- b) as diversas obrigações e normas as quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

A constituição dos saberes experienciais dos professores pode ser mais significativa a partir do momento em que o docente passa a refletir sobre a sua prática e a interpretar as atividades que desenvolve. É o que Grillo (2000) define como sendo a prática reflexiva que “[...] transcende a racionalidade técnica”, uma vez que o professor, para resolver os problemas do dia a dia apresentados pela sala de aula, não poderá contar apenas com técnicas que normatizam a sua ação. Precisar-se-á diante da complexidade das situações concretas, fazer “[...] uma reflexão prévia decorrente de observação e diagnóstico”. (p. 76).

A experiência da prática transforma-se numa espécie de aprendizagem em serviço, que contribui para a formação continuada do docente, pois, como coloca Barreiro (2003, p. 54):

¹ Conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983), relacionado à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos indivíduos que a ela pertencem, predispondo-os a sentir, pensar e agir de determinadas formas.

[...] Ao longo do tempo, no exercício da docência, o professor vai adquirindo um conhecimento que está relacionado à maneira de ensinar. São os exemplos acrescentados, as relações entre conteúdos diversos de uma ou de várias disciplinas, permitindo levar os novos conceitos a serem ensinados, ao patamar que possibilita o contato com conceitos já aprendidos, viabilizando novas aquisições de conhecimentos e habilidades. [...] Essa capacidade de como ensinar está estritamente relacionada com a experiência de cada um, exercida de um modo que supõe (re) criação própria e não apenas transmissão/cópia do livro-texto.

Também para Zabalza (2004), a ideia de docente reflexivo é fundamental para que a prática possa de fato aprimorar a sua competência, pois a prática pela prática acaba por reproduzir os mesmos erros ao longo de uma carreira. Para o autor, refletir não é apenas:

[...] retomar constantemente os mesmos assuntos, utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou autoavaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes. (ZABALZA, 2004, p. 126)

Outro aspecto relacionado aos saberes experienciais que Tardif (2005) aponta diz respeito ao caráter coletivo de sua construção, pois os professores compartilham com seus pares as experiências vivenciadas. A partir deste compartilhamento de experiências em situações diversas de relacionamento entre os jovens docentes e os mais experientes ou em momentos de capacitação, os saberes experienciais são objetivados à medida que as práticas e seus resultados são sistematizados, a fim de informar ou de formar outros docentes.

O exposto até o momento evidencia que os saberes dos professores são diversos, plurais e heterogêneos, pois são provenientes de diversas fontes. Conforme Cunha (1998, p. 53), “são frutos de sua história e suas experiências de vida”.

Conforme Volpato (2010, p. 27), “[...] toda docência é autobiográfica, não se dá separada da pessoa do professor, da vida do professor. Nesse sentido, vida e profissão constituem-se dois lados de uma mesma moeda ou, quem sabe, o mesmo lado da moeda”.

Portanto, a experiência da prática docente ajuda o professor a constituir a sua profissionalidade, a dominar os macetes da profissão, a contornar as situações imprevisíveis da sala de aula, a conduzir com mais propriedade os processos de ensino-aprendizagem, a aplicar critérios de avaliação mais condizentes com os objetivos da disciplina, a mobilizar os novos saberes adquiridos. Por isso que, embora uma parte importante da competência profissional dos professores esteja fundamentada nas raízes de sua história de vida e experiências profissionais, não se deve desconsiderar a relevância de uma capacitação pedagógica específica para a prática docente, principalmente para os professores iniciantes que ainda não possuem experiência com a docência.

Entretanto, antes de pensar na proposição de processos formativos aos professores iniciantes, é importante conhecer as características que marcam a fase do início de carreira, os desafios, implicações e oportunidades que elas apresentam ao profissional do ensino superior.

2.2.1 As características do início da carreira docente

Em princípio, para definir o período que compreende o início da atividade docente, utilizaremos os termos adotados por Huberman (1992), quando trata do ciclo de vida profissional dos professores e opta por concebê-lo dentro da teoria clássica de carreira. Embora seus estudos contemplem os professores do ensino médio, entendemos que o ciclo de vida profissional pode ser relacionado aos professores do ensino superior.

Para o autor, a carreira profissional é atravessada por diferentes sequências e maxiciclos, que não são vividos da mesma forma por todos os profissionais. Neste sentido, a maioria dos estudos produzidos, constatou que a carreira docente não se desenvolve de maneira linear, apresentando-se como um processo que comporta diversas fases.

Estas fases, para Huberman (1992), correspondem aos anos de carreira que o professor possui na educação e comportam características específicas que marcam a atuação do docente em cada uma delas. As fases da carreira por ele apresentadas são as seguintes: entrada na carreira (de 1 a 3 anos); estabilização (de 4 a 6 anos de carreira); diversificação (de 7 a 25 anos de carreira); pôr-se em questão (também de 7 a 25 anos de carreira); serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a

35 anos de carreira); conservantismo e lamentações (de 25 a 35 anos de carreira); e a última do desinvestimento (de 35 a 40 anos de carreira).

Focalizando o início da carreira, por ser o período de interesse deste estudo, temos que o professor iniciante vive seu primeiro ano de ensino como uma experiência problemática e estressante, a partir da qual inicia a constituição de sua identidade profissional. Normalmente, esta fase é caracterizada pela sobrevivência e pelas descobertas. Escrevemos sobrevivência, pois acontece o choque real com a complexa atividade do ensino, isto é, o professor percebe a realidade cotidiana da sala de aula e precisa enfrentar uma série de dificuldades. Ao mesmo tempo, a descoberta é traduzida pelo entusiasmo inicial e a experimentação a que se propõem os professores em início de carreira. Os dois aspectos, a sobrevivência e a descoberta, acontecem em paralelo, sendo que o segundo aspecto é que permite aguentar o primeiro. (HUBERMAN, 1992).

As experiências vivenciadas nos primeiros anos de profissão configuram-se com um “rito de passagem” entre a formação acadêmica e a “vida real”. Na vida real, o professor “[...] precisa integrar conhecimentos a partir de diferentes contextos, a fim de ir construindo sua própria forma de agir, sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, com implicações cognitivas, éticas e afetivas”. (CUNHA e ZANCHET, 2010, p.191).

A experiência do trabalho no início de carreira é importante, pois auxilia na estruturação do saber experiencial do professor. Neste sentido, Tardif e Lessard (2005, p. 86) apontam que “a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando, assim, a sua integração no ambiente de trabalho [...]”.

Desta forma, a identidade profissional dos educadores contempla uma dimensão espaço-temporal e representa uma construção que tem “[...] a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades [...]” (MOITA, 1992, p.116) e dos diferentes espaços institucionais onde ela acontece.

Portanto, uma especial atenção deve ser dada às necessidades do professor em início de carreira, pois as primeiras experiências vividas são as mais impactantes a sua vida profissional. Igualmente aos demais professores, também os profissionais liberais, que assumem a carreira docente como espaço profissional, enfrentam desde o início os desafios da prática, tendo que conciliar aspectos, como a falta de tempo para poder lidar com a diversificação das suas missões e com a

heterogeneidade das temporalidades presentes na universidade e em sala de aula.

Os achados de Tardif e Lessard (2005), embora focalizados em pesquisas com professores do ensino secundário, ajudam na reflexão sobre os professores do ensino superior, quando apontam as dificuldades vivenciadas pelo docente em início de carreira, envolvendo as interações que acontecem em sala de aula entre professores e alunos.

Os autores descrevem os eventos que se produzem na sala de aula em categorias. Essas categorias afetam diretamente o trabalho docente pela sua multiplicidade e por exigirem do professor decisões rápidas, atenção constante, conhecimentos múltiplos, “jogo de cintura”, habilidade para improvisar, criatividade e experiência. Quando o professor é iniciante, muitas destas habilidades ainda não estão maturadas pela prática, impondo para ele desafios maiores para contornar os contextos variados que elas provocam.

Dentre as categorias apresentadas por Tardif e Lessard (2005) estão:

- a) A *imediatez* que envolve os diversos eventos que acontecem com seus ritmos diferentes, sem que o professor consiga prevê-los, mas para os quais terá de lançar mão de estratégias imediatas, tendo seu tempo de reflexão reduzido;
- b) A *rapidez* com que os acontecimentos se desenvolvem durante uma aula, a sucessão, o encadeamento e a fluência deles. Neste caso, o professor, para conseguir atingir os objetivos propostos, precisará dar ritmo às ações, ao mesmo tempo contornar os comportamentos perturbadores dos alunos, mantê-los interessados e motivados, prever a sequência dos acontecimentos, organizar e reorganizar as informações importantes de acordo com o andamento da aula;
- c) A *imprevisibilidade* que afeta o planejamento da aula que foi feito, pois os atores que participam dela provocam acontecimentos de forma imprevista, causando rupturas e demandando do professor desenvoltura para encontrar desvios e recuos necessários ao desenvolvimento da aula;
- d) A *visibilidade*, uma vez que a aula é uma atividade pública, desenvolvida na presença de turmas compostas geralmente por mais de 30 pessoas. Isto significa que tudo o que professor faz ou diz torna-se objeto de interpretação por parte dos alunos e deles; nada o professor deve ocultar, pois o espaço da sala de aula é também coletivo e social;

- e) A *historicidade* por definir que as interações entre os alunos e os professores ocorrem dentro de um espaço de tempo, respeitando as regras de desenvolvimento das disciplinas e da gestão do grupo quanto aos conteúdos ensinados.

A essas categorias, os autores acrescentaram mais duas: a interatividade e significação, por entenderem que estas explicam ou justificam as demais categorias. Para os autores, a interatividade é a essência do trabalho docente. É por meio da interação, ao mesmo tempo complexa e dinâmica que se desenrola, entre professor e aluno que se constrói a atividade coletiva do ato de ensinar. Esta interação pedagógica se dá por meio das significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, que perpassam e se permutam dentro da sala de aula. Por conta disso, a pedagogia, para Tardif e Lessard (2005, p.251), “[...] é uma ação falada e significativa, em suma uma atividade comunicada [...]”, por meio da qual o professor impõe sentido aos conhecimentos, conteúdos e normas que transmite.

Diante das categorias expostas surge novamente a preocupação com o professor iniciante, no sentido de como ele conseguiria contornar as situações complexas e diversas que se apresentam em sala de aula, uma vez que o conhecimento e o domínio do conteúdo específico a ensinar não são suficientes para enfrentá-las e resolvê-las. Sem uma formação pedagógica inicial, os docentes iniciantes, principalmente os profissionais liberais, conhecem alguns recursos pedagógicos e concebem o que seja ensinar e aprender por meio das representações oriundas de sua vida como estudantes, quando em convivência com seus professores “[...] aprenderam algo sobre ‘dar aulas’”, conforme afirmam Cunha e Zanchet (2010, p. 193).

Nesta direção, os professores iniciantes podem, pela insegurança e incertezas, focar os conteúdos específicos da sua área de conhecimento, entendendo, assim, que o domínio destes seria a chave para a sua docência. Além disso, a orientação inicial das suas práticas de ensino corresponde muitas vezes a uma perspectiva conteudista, reflexo da formação acadêmica que tiveram e que privilegiou os saberes da matéria de ensino (CUNHA; ZANCHET, 2010). No caso dos profissionais liberais docentes, supõe-se que também eles focalizem os conteúdos específicos da disciplina, primeiro pela formação na área que tiveram e segundo pela experiência profissional que permite “aplicar” estes conteúdos à prática. No entanto, a docência como ação complexa requer destes professores, desde o princípio, “[...] o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com outros campos

que se articulam curricularmente”. (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 190).

As contribuições até aqui evidenciam que o exercício da docência requer uma gama maior de saberes, habilidades e atitudes, exigindo dos professores, no entendimento de Cunha e Zanchet (2010, p. 194):

[...] a resignificação dos conhecimentos teóricos em contextos de práticas que são peculiares e localizadas. Para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou mais experientes, teriam de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus compromissos.

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. (p. 37).

Uma das consequências apontadas por Pachane (2003), sobre a falta de formação inicial específica voltada para a docência universitária, é a estagnação da cultura e dos métodos encontrados na academia, pois os professores iniciantes, pela imitação acrítica, continuam a repetir os procedimentos pelos quais eles mesmos foram formados. Além disso, problemas didáticos são percebidos devido a sua inexperiência.

Na tentativa de superar a prática de formação do docente iniciante, que aposta na reprodução de modelos culturais e nos saberes experimentais que o professor constrói, Cunha e Zanchet (2010, p.194) afirmam que “[...] uma formação profissional permanente, específica, acreditada e reconhecida” poderá contribuir para a melhoria da prática docente na universidade.

Por isso, os programas de capacitação de professores iniciantes devem alertá-los e prepará-los para a compreensão ampla da atividade docente e para a dinâmica e diversidade de atuações que eles precisam desenvolver no contexto da sua prática, que não se resumem às atividades que realizam quando estão em sala de aula na interação direta com os seus alunos. (PACHANE, 2003).

Os professores iniciantes precisam estar ainda conscientes e preparados para os vários fatores que atualmente definem o perfil necessário para que o docente possa atuar no ensino superior. Estes fatores são:

[...] a indissociabilidade ensino-pesquisa; a perspectiva de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento; o incentivo à criticidade e à criatividade; a flexibilização de espaços, tempos e modos de aprendizagem; a emergência da interdisciplinaridade; a necessidade de integração teoria e prática; a necessidade de separação de dicotomias (teoria/prática, forma/conteúdo entre outras); a necessidade de domínio de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos; o resgate da ética; a incorporação da afetividade, a ênfase ao posicionamento político do professor e a centralização do processo educativo na aprendizagem do aluno. PACHANE (2003, p. 84).

O cenário que se apresenta ao professor iniciante é normalmente confuso, repleto de ambiguidades. “Por um lado, são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos. [...] Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados”. (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 190).

Compreendendo estes aspectos expostos que impactam o perfil e a ação do docente no ensino superior, entendemos que a formação pedagógica inicial é extremamente necessária, pois sem ela o professor iniciante, principalmente o profissional liberal, recorre às representações que possui e de maneira individual edifica a sua forma de atuar como docente. Esta certamente não deve ser a lógica do percurso formativo, pois o professor é um ser social e sua tarefa de ensinar também é social. Para Cunha e Zanchet (2010, p. 193), assim como todos os outros, o professor iniciante vive:

[...] em um tempo determinado e em uma sociedade concreta, atravessando e sendo atravessado pelas contradições e pelas incertezas desse mesmo tempo e sociedade. É um ser individual, com uma história de vida, ligado a um meio social e familiar, o que interfere na construção da sua docência.

Marcelo Garcia (2009, p. 86) ratifica este entendimento ao afirmar que: “[...] converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual”. Portanto, é nesta fase de entrada na carreira que as instituições devem investir na formação pedagógica dos seus professores, pois, como coloca o autor, “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 20).

Cunha e Zanchet (2010, p. 192) reconhecem que “a qualidade da formação inicial certamente repercutirá no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional”.

Na mesma direção, Pachane (2003) considera que os professores possuem condições por sua capacidade autodidata de superarem, sozinhos, as dificuldades vivenciadas na prática. No entanto, afirma que:

[...] é necessário cuidado para que o professor iniciante não se limite, por falta de contato com outras alternativas e concepções de educação, à imitação ou rejeição acrítica de condutas observadas em outros professores e ao desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino. (PACHANE, 2003, p.109).

Holly (1992) também afirma que, no início da carreira, as preocupações dos professores incidem mais sobre o ensino (técnicas, didática, problemas com os alunos, avaliação) para, depois, sobre si próprios e sobre os contextos em que se ensinam.

Desta forma, os professores em início de carreira acabam por explorar mais o próprio processo de ensino, em detrimento da aprendizagem do aluno, buscando respostas aos problemas que normalmente encontram e que dizem respeito a condução do programa da disciplina, implementação da ementa indicada, realização de avaliações, relacionamento com o corpo discente, utilização de recursos pedagógicos da IES, atendimento às exigências administrativas e conciliação do conteúdo teórico das disciplinas com a experiência trazida do mercado. (BOUZADA, KILIMNIK, OLIVEIRA, 2012).

A implementação de um programa de formação pedagógica para o professor iniciante permitirá que ele possa refletir sobre a sua prática, aprender com as suas experiências e também com as experiências de seus colegas. “Ninguém se forma no vazio. Formar-se e supõe-se troca,

experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1992, p. 115). Holly (1992, p. 88) complementa que, “à medida que os professores desenvolverem a autoconfiança e a autoaceitação, eles tornar-se-ão mais abertos e mais problematizadores de suas experiências”.

Portanto, como bem afirmam Zanchet et al (2012, p. 1):

[...] se as primeiras experiências são gratificantes, na maioria dos casos, os professores desenvolvem uma ideia positiva da profissão, caso contrário, afloram sentimentos de desencanto e/ou fracasso que poderão acompanhá-los por um longo período da carreira.

Cabe às instituições de ensino superior reconhecer as peculiaridades que marcam o início da carreira do docente e propor processos de formação que possam atender às necessidades deste professor, facilitando o seu desenvolvimento profissional. Para Zabalza, a profissão de professor está associada a uma preparação específica para o seu exercício. “Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos, a fim de poderem desempenhar adequadamente as suas funções”. (2004, p. 108).

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

A necessidade da formação continuada e sua importância são reconhecidas por todas as áreas profissionais, porém, especificamente na universidade, esta atividade é pouca discutida, pois, para muitos responsáveis e professores universitários, compete ao professor buscar a qualificação que julgue ser necessária.

Se considerarmos que, na sociedade contemporânea, novas exigências são impostas ao professor e que, neste sentido, talento e vocação não são suficientes para que ele exerça com excelência suas atividades docentes, a capacitação funciona como elemento do desenvolvimento profissional, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais.

Neste contexto, conforme Pimenta e Anastasiou (2010, p. 14-15):

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade

para encarar situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares.

Para dar conta dos saberes e conhecimentos requeridos e para poder acompanhar as transformações constantes no mundo do trabalho, o docente do ensino superior precisa de formação continuada. Essa formação envolve, além dos aspectos técnicos exigidos pela profissão, os saberes específicos que configuram a formação identitária do profissional docente. A questão da formação docente é muito mais ampla e complexa e, portanto, deve abarcar reflexões filosóficas do que deve ser um educador. Esses saberes e conhecimentos específicos, na visão de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 13), dizem respeito ao:

[...] domínio dos conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; dos conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; dos conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; e dos conteúdos ligados a explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Conforme Zabalza (2004 p. 145), uma sólida formação é condição indispensável para o exercício da profissão docente, devendo contemplar “[...] os conteúdos científicos próprios da disciplina, como também os aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”.

Veiga (2010, p. 19) também diz que a docência é uma atividade que exige:

[...] vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais.

Embora o quadro teórico reforce a necessidade de formação, explicitando os saberes e conhecimentos que os professores devem abarcar para exercer a profissão, as práticas e modelos de formação adotados pelas instituições de ensino superior e pelos próprios professores deixam muito a desejar. Por um lado, o que se verifica

comumente é o autodidatismo de muitos professores, que ainda consideram que a formação para a docência se dá durante o processo de ensinar ou, como afirma Zabalza (2004, p. 147), “[...] se aprende a ensinar ensinando”.

Ainda de acordo com o autor, a própria cultura acadêmica conferiu ao professor liberdade e autonomia para “[...] tomar decisões e organizar o próprio rumo profissional [...]” (p. 149). Em virtude disso, muitos professores entendem que o seu direito à individualidade é consagrado e que eles próprios sabem o que é melhor para eles em vários aspectos, inclusive em termos de formação. De outro lado, estão as necessidades institucionais de formação do seu corpo docente, demandadas, muitas vezes, por avaliação externa, problemas detectados em seu funcionamento e decisões institucionais. Esse é o primeiro dilema bipolar sobre o sentido e relevância da formação apresentado por Zabalza (2004, p.147), quando questiona se “as políticas de formação devem ser orientadas para a resolução das necessidades institucionais ou [...] para deixar que cada um decida por si mesmo, isto é, que formação deseja ter”.

Para Zabalza (2004), se a formação for direcionada para atender às necessidades institucionais, pode acontecer de os professores participarem pouco dela, por não se identificarem com as propostas apresentadas ou, como afirma, por não assumirem “uma responsabilidade pessoal em seu próprio desenvolvimento” (ZABALZA, 2004, p. 148). De outro modo, se a instituição deixar que cada indivíduo busque sua própria formação, pode acontecer deles a colocarem em uma situação secundária ou, então, de buscarem uma formação sem conexão com as necessidades de sua atuação docente. O equilíbrio é a solução apontada pelo autor, devendo, em sua opinião, os departamentos se envolverem na identificação das necessidades de formação institucionais e individuais dos seus professores.

De qualquer modo, está evidente que a formação contínua é condição para que o docente exerça a docência superior com competência e profissionalismo. Entretanto, mesmo a universidade e o professor percebendo a relevância da formação docente para o exercício profissional, aparece a dúvida sobre qual tipo de formação deve ser buscada ou implementada. Para Zabalza (2004), mesmo que haja nas IES e nos professores a convicção da necessidade de formação, ainda assim prevalecem outros dilemas como: qual o tipo de formação seria mais adequado: formação generalista, pedagógica ou formação específica?

Nessa discussão, encontram-se, de um lado, os defensores de uma formação mais voltada aos aspectos pedagógicos e aos processos de ensino-aprendizagem, pois defendem que esta abordaria problemas e questões fundamentais da dimensão profissional da docência comum a todos os professores. De outro lado, estão os defensores da formação mais disciplinar, focada nas disciplinas ou campos científicos onde os professores atuam, pois entendem que “[...] os processos de ensino-aprendizagem estão condicionados pelos conteúdos próprios de cada disciplina”. (ZABALZA, 2004, p. 153).

Novamente existe a defesa do autor de que esta bipolaridade não é produtora nem para a IES e, tampouco, para os professores. Na opinião de Zabalza (2004), existe novamente a necessidade de um equilíbrio entre estas diferentes posições que discutem sobre que tipos de conteúdos deveriam ser tratados, embora defenda a primeira posição, que trata da formação pedagógica, uma vez que o que todos os professores têm em comum é a função docente que exercem, bem como seus conteúdos, permitindo a formação pedagógica e a troca de experiências e de conhecimentos entre eles.

Masetto (2003) distingue três competências básicas necessárias para a docência no ensino superior, a saber: competência em determinada área do conhecimento; domínio da área pedagógica; exercício da dimensão política. Estas competências, quando desenvolvidas pelos professores, por meio da formação garantem-lhes exercer o ofício com profissionalismo, pois permitem o domínio e a ampliação dos saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades próprias da docência. Assim sendo, a competência em determinada área do saber exige não somente o domínio dos conhecimentos básicos desta área e a experiência profissional, mas também que estes conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente por meio de formação continuada e, principalmente, pela pesquisa.

O exercício da dimensão política diz respeito à necessidade do professor exercer o seu papel de cidadão político, que acompanha os movimentos da sociedade, as transformações no mundo do trabalho, as evoluções tecnológicas e as mudanças de comportamento, atitudes e valores decorrentes de todas elas. Neste sentido, o professor deve ser capaz de fazer uma reflexão crítica, discutir e debater com seus alunos os aspectos que afetam a formação e o exercício profissional deles, bem como os aspectos que permitem a formação de cidadãos éticos. Neste processo de formação política, professor e aluno precisam saber se posicionar como cidadãos e profissionais. (MASETTO, 2003).

Vasconcellos (1996) também afirma que a condição essencial para exercer bem qualquer profissão é conhecer todas as suas nuances e possibilidades. No caso do ofício docente, cabe ao profissional que pretende exercê-la a formação para o domínio dos aspectos que dizem respeito às questões técnico-científicas, práticas, pedagógicas e políticas. Desta forma, o professor deve ter domínio extenso sobre o conteúdo que irá ministrar, deve ter conhecimento e experiência profissional no campo específico de atuação do curso, deve estar comprometido com as questões do ensino e da educação num aspecto mais amplo do simples “saber dar aula” e, também, deve estar preocupado como cidadão com questões éticas e sociais, às quais ele e seus alunos estão envolvidos para que o ensino não aconteça de forma descontextualizada.

Além disso, algumas capacidades técnicas do professor devem ser, na opinião de Vasconcelos (1996, p. 40), “[...] adquiridas, aperfeiçoadas, atualizadas e recriadas (adaptadas) [...]”, pois tratam de características facilitadoras ao correto exercício do magistério. Algumas delas são: a boa comunicabilidade, o comportamento ético, equilíbrio emocional, bom relacionamento interpessoal e comportamento funcional adequado.

Os aspectos da formação do professor universitário citados por Masetto (2003) e Vasconcelos (1996) estão voltados à ideia de profissionalismo, reforçando a necessidade de uma formação específica para a atuação docente, em função da extrema complexidade desta atividade. Para o professor iniciante, a formação é o caminho para o seu desenvolvimento profissional como docente, evitando que ele assuma o autodidatismo apontado por Zabalza (2004), característica dos professores da educação superior.

De acordo com Veiga (2010, p. 16), o desenvolvimento profissional é:

[...] uma evolução que se constitui por meio de uma maior integração das estruturas básicas do conhecimento prático, adquiridas com a experiência do exercício da profissão, do crescimento profissional e das atividades formativas.

Embora a formação seja responsabilidade primeira da instituição, que deve propor e oferecer programas e motivar seus professores a participarem continuamente, nem sempre estes mecanismos dão conta de envolvê-los. Se o professor possui contrato temporário ou contrato de

horista, como é o caso de grande parte dos profissionais liberais, muitas vezes, não dispõe de tempo para participar dos programas de formação oferecidos. Aliado a isto, a não obrigatoriedade e a voluntariedade da formação também ocasionam evasão dos programas de formação.

Em resposta a esta realidade, Dias (2010) defende que, além da obrigação de programas institucionais de formação docente, existe igualmente a necessidade de um processo realizado de autoformação pelo próprio docente, na busca da atualização e do seu desenvolvimento profissional. Um dos caminhos possíveis que aponta para a autoformação é a leitura pedagógica, que considera “[...] essencial para o aprendizado e, conseqüentemente, tem implicações na formação acadêmica e no desempenho do futuro profissional de educação superior”. (p. 81).

A autora enfatiza a importância da leitura, não somente para o aprofundamento dos conteúdos específicos da área de atuação do professor, mas também para fundamentar a sua ação pedagógica. Ela entende que a leitura de conteúdos pedagógicos contribui na formação do docente, pois amplia o seu entendimento acerca de questões que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, levando-o a reflexões, questionamentos e possíveis mudanças no seu fazer pedagógico.

Zabalza (2004) apresenta outro dilema que envolve a questão da formação que deve ser oferecida ao professor: formação em quê: para a docência ou para a pesquisa? Defende que as duas funções (ensino e pesquisa) precisam de formação e observa que, nas instituições, “a incorporação ao mundo da pesquisa ocorre em um contexto mais específico e regulado (com orientadores, grupos de pesquisa, programas de pesquisa estruturados)”, enquanto que “[...] a incorporação à docência é um processo muito mais desacompanhado e irregular”. (p. 155).

A formação do docente também precisa responder a outro dilema: focá-la no ensino ou na aprendizagem? O desafio colocado por Zabalza (2004) é como alcançar a aprendizagem, tendo pela frente a heterogeneidade cada vez maior das turmas (alunos de diferentes idades, poder econômico, disponibilidade de tempo para os estudos, estrangeiros). Portanto, o autor defende que a formação dos professores seja direcionada para a aprendizagem, que considera ser muito mais importante que a organização e apresentação da informação.

2.3.1 Formação Pedagógica

Especificamente tratando da formação pedagógica, Vasconcelos (1996) lista os aspectos que, segundo ela, abrangem o planejamento de ensino como um todo, a saber: os objetivos gerais e específicos da disciplina e da instituição, o perfil do aluno e da turma, o conhecimento do mercado do trabalho onde o futuro aluno irá trabalhar, os objetivos específicos do processo de ensino-aprendizagem, a seleção dos conteúdos e das atividades de aprendizagem, a avaliação, as possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento por meio da pesquisa e da relação professor-aluno.

Para Veiga (2010, p. 26):

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

Vasconcelos (1996, p. 5) esclarece que a formação pedagógica não pode ser entendida como uma formação instrumentalista e “[...] voltada para o simples domínio de técnicas metodológicas, para o imediatismo ou para o mero conhecimento de diferentes abordagens de ensino [...]”.

Para Masetto (2003), o domínio da área pedagógica ainda se configura como uma fragilidade entre os professores universitários. Segundo o autor, não é possível para o professor exercer a docência universitária com o profissionalismo necessário que ela exige, sem antes dominar o processo de ensino-aprendizagem que envolve quatro grandes eixos: “o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceitor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional.” (MASETTO, 2003, p. 27).

Para alcançar o domínio do processo de ensino-aprendizagem, que visa fundamentalmente à aprendizagem dos alunos, Masetto (2003) esclarece que é necessário que o professor tenha entendimento claro sobre o que significa aprender e como se dá esse processo, a fim de que a aprendizagem ocorra de modo significativo e eficaz. É necessário também que o professor universitário seja um conceitor e gestor de

currículo, o que significa que ele precisa perceber qual a relação que existe entre a disciplina ou disciplinas que ministra com as demais que compõem a matriz curricular do seu curso. Desta forma, ele pode construir um conhecimento articulado e multidisciplinar, junto aos seus alunos e demais professores do curso. A relação entre professor-aluno e aluno-aluno é outro aspecto que precisa ser revisto, pois o papel tradicional do professor sofreu alterações. Neste sentido Masetto (2003, p. 29-31) coloca que:

Precisamos de um professor com um papel orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento dos seus alunos, [...] que forme com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, que estimule o trabalho em equipe, [...] É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos planejando o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos que podem se corresponsabilizar por seu período de formação profissional.

Tratando também da interação professor-aluno, Barreiro (2003, p.57) enfatiza que a dinâmica da sala de aula pode ser:

[...] mais tranquila, produtiva e positiva ou mais conflituosa e problemática dependendo de vários fatores, entre eles a relação dos seus membros. No tipo de relacionamento, mais formal ou informal, que se estabelece, está implícita a opção pedagógica do professor e o direcionamento que imprime à sua prática docente.

Como resultado dos tipos de relacionamento estabelecidos, existe aquele que levará à autonomia do aluno ou, então, para a sua submissão.

Por fim, mas não menos importante, para que haja o domínio do processo ensino-aprendizagem que configura a competência pedagógica do professor universitário, está a obrigação do professor em saber utilizar tecnologias que facilitem o processo de ensinar, que englobam desde técnicas de aula, diferentes dinâmicas de grupo e estratégias participativas até o uso de modernas tecnologias da informação e

comunicação relacionadas com a informática e a telemática. (MASETTO, 2003).

Pimenta e Anastasiou (2010) encontraram novas temáticas voltadas para a preparação, formação e desenvolvimento profissional de professores universitários, que também estão relacionadas à formação pedagógica, a partir de pesquisas realizadas, buscando identificar diferentes experiências de desenvolvimento profissional dos docentes universitários tanto no Brasil como em outros países, como Estados Unidos, Canadá e Alemanha. Temáticas essas que evidenciam a mudança da visão dos professores em relação à prática da didática, entendendo-a não mais como uma “[...] mera contribuição às questões das técnicas de ensinar, mas incluindo análises e reflexões sobre o processo de ensinar nos contextos da universidade [...]”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 253).

Alguns dos temas mais recorrentes à formação dos professores universitários encontrados nestes estudos são: aquisição de conhecimentos sobre os processos que ocorrem na sala de aula; domínio de estratégias de intervenção didáticas; análise dos problemas de aprendizagem e desenvolvimento do aluno universitário; desenvolvimento de habilidades e estratégias de comunicação; desenvolvimento de habilidades de pesquisa do próprio ensino em aula; inovações; mobilização de atividades para relacionar teoria e prática.

Dias (2010, p. 95-96) reafirma que a docência é uma profissão e, por conta disso, é:

[...] necessária uma formação própria, para cujo exercício não basta adquirir conteúdos específicos, mas que inclua conhecimentos específicos e pedagógicos, o que exige bem mais do que um conhecimento do conteúdo específico. As atividades inerentes à docência envolvem relação professor/aluno, questões metodológicas, planejamento (de aulas, de curso, curricular), utilização de novas tecnologias no ensino, elaboração e implementação de instrumentos de avaliação, participação na elaboração do projeto pedagógico do curso, revisão curricular, articulação da disciplina com a totalidade do curso e com a realidade social e profissional, participação em processos avaliativos internos e externos, para citar apenas algumas ações em que a dimensão pedagógica está diretamente presente.

Zabalza (2004) também aponta os aspectos que são comuns ao conjunto das atividades dos professores para as quais a formação pedagógica é imprescindível: motivação dos estudantes; relações interpessoais; capacidade de transmitir aos estudantes uma visão da vida e do exercício profissional; domínio de recursos para o desenvolvimento curricular da disciplina; conhecimentos dos processos básicos da aprendizagem e do ensino; preparação de materiais; preparação de apresentações de fácil entendimento; criação de atividades; planejamento de avaliação; cuidados com a voz; domínio de novas tecnologias; habilidade na gestão de grupos; entre outros.

Diante do rol de atividades docentes que exigem conhecimentos pedagógicos específicos, fica evidente que o profissional liberal não está adequadamente preparado para assumir suas funções como professor universitário, principalmente o iniciante. No entanto, como afirma Volpato (2012), os profissionais liberais quando adentram na carreira docente se tornam trabalhadores da educação; sendo assim, para que possam desenvolver bem suas atividades, terão que dominar os conhecimentos que envolvem a docência universitária.

Mais uma vez se evidencia a necessidade do domínio dos aspectos pedagógicos característicos da atividade docente, que deverá se dar por meio de uma formação pedagógica inicial e continuada.

2.4 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS INICIANTE

Muitas são as pesquisas, estudos e trabalhos sobre a formação do docente de ensino superior, produzidos principalmente a partir da década de 90, quando, no Brasil, viu-se a expansão e massificação desse nível de ensino. No entanto, quando se trata especificamente da formação inicial do professor, percebe-se que as produções acerca deste tema são mais recentes. Para que se possa ter um conhecimento mais específico, apresentamos, neste capítulo, os resultados de algumas pesquisas já desenvolvidas sobre a formação de docentes universitários iniciantes.

Iniciamos nossa busca por meio da análise de diversos textos, capítulos de livros e artigos disponibilizados pelo professor orientador. A partir deles, focalizamos-nos em trabalhos já publicados, como artigos, dissertações e teses, que tratassem sobre os temas: “Professor universitário iniciante” ou “Profissional liberal docente em início de carreira”, utilizando mecanismos de busca na *internet*, em sites, como o *Google Acadêmico*, *SciELO* e portais de eventos consolidados em

Educação, como Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e Congresso Internacional sobre Professores Iniciais e Inserção Profissional na Docência (CONGREPRINCI). A maioria dos trabalhos encontrados tratava do professor iniciante da área de licenciaturas; portanto, a partir da leitura dos resumos, selecionamos duas dissertações e três artigos que estavam direcionados ao professor iniciante do ensino superior e que contemplavam em suas pesquisas, além de licenciados, também professores bacharéis. Além disso, selecionamos duas teses de estudos dirigidos ao profissional liberal como docente no ensino superior, sobre os quais passamos a discorrer.

Na dissertação de André Luiz Sena Mariano, da Universidade Federal de São Carlos – SP, em 2006, com o título de “A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE”, o autor, instigado pela problemática de escassez de trabalhos nesta área, realizou uma pesquisa cujo objetivo foi elencar a partir dos anais dos eventos citados, no período de uma década (de 1995 a 2004), as produções que apresentassem como foco a discussão sobre o professor iniciante e o seu processo de aprendizagem profissional. Embora a escolha dos trabalhos tenha sido feita independentemente do nível de ensino, a análise dos resultados dos que foram selecionados mostra que os aspectos mais enfatizados pelas pesquisas foram: a socialização profissional, os saberes docentes e os sentimentos de sobrevivência e descoberta que marcam fortemente este início de carreira.

Já os aspectos menos enfatizados nas pesquisas foram: as relações entre a formação inicial e o momento de inserção profissional e as formas de aprendizagem desenvolvidas pelo professor novato. Mariano (2006) também destacou os aspectos que percebeu como silenciados nas pesquisas, que foram: as políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional, questões de diversidade/diferença, pluralidade cultural e multiculturalismo, análise da prática pedagógica dos professores da educação de jovens e adultos e a relação existente entre o professor iniciante e os seus modelos de atuação profissional.

Para finalizar, Mariano (2006) analisou os resultados apresentados pelos estudos selecionados e elencou as principais conclusões em três categorias: 1) o modelo de formação de professores preponderante é o da epistemologia da prática, especialmente o que compreende o professor como um profissional prático reflexivo; 2) as características do início da docência, apontadas pela literatura, são

corroboradas, mormente no que se refere ao sentimento de choque de realidade; 3) os saberes docentes são plurais, compósitos e heterogêneos, oriundos de diversas fontes (família, escolarização prévia, formação inicial e experiência).

Outro trabalho que também trata da formação de docentes universitários iniciantes é a dissertação de mestrado de Emília Aparecida Durães Coelho, defendida em 2009, na Universidade Estadual de Londrina - PR, cujo título é “Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante”. O estudo teve como objetivo analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, identificando problemas e desafios vivenciados, tendo em vista o aprimoramento da atuação docente neste nível de ensino.

A pesquisa de caráter exploratório/descritivo utilizou abordagem qualitativa. A seleção dos participantes adotou como critério professores iniciantes com menos de cinco anos na docência superior, pertencentes a três cursos de graduação de uma faculdade particular de Londrina: Administração (quatro professores), Direito (quatro professores) e Pedagogia (oito professores).

Os primeiros dados da pesquisa tratam do perfil dos entrevistados, destacando o número de professores com menos de 30 anos e evidenciando a entrada na docência logo após a conclusão da graduação. Na área do bacharelado, prevaleceu o gênero masculino, enquanto que na licenciatura o feminino. Dos entrevistados, 14 professores são mestres.

As principais razões apontadas para o ingresso no ensino superior foram: “ser professor sempre foi o meu desejo” (18 respostas) e “a profissão do docente universitário valoriza e confere maior confiabilidade pelo mercado de trabalho ao profissional que a exerce” (11 respostas).

Dentre os principais desafios/problemas enfrentados pelo professor iniciante no ensino superior, foram destacadas pela autora três situações específicas: a falta de preparo pedagógico para atuar como professor universitário; não saber lidar com alunos que chegam aos bancos universitários sem base para aprofundar os conhecimentos; dificuldade para avaliar o aluno no seu aprendizado.

Os aspectos citados estão todos relacionados à formação pedagógica e se ratificam, segundo Coelho (2009, p. 186), quando os docentes iniciantes afirmam que a insegurança que sentem está relacionada “[...] à falta de experiência como professores, uma vez que não tiveram uma formação específica para atuar no ensino superior”.

No que diz respeito à relação experiência *versus* qualidade no ensino, o estudo revelou opiniões contraditórias, pois, para alguns professores entrevistados, a experiência profissional é o que lhes garante exercer com qualidade a docência, enquanto que outros (a maioria) entendem que, além dessa experiência, é fundamental a formação pedagógica.

Outro resultado significativo do estudo é a preocupação manifestada pelos entrevistados com suas formações e o comprometimento em colaborar para que o trabalho docente seja qualificado, a fim de proporcionar aos alunos uma formação acadêmica adequada.

A dificuldade em lidar com a heterogeneidade e a diversidade dos alunos, assim como trabalhar com turmas numerosas, também foram problemas enfrentados pelos professores em início de carreira. Outros fatores apontados como relevantes por vários professores pesquisados dizem respeito ao domínio do conteúdo que irão ministrar, a administração do tempo em sala de aula e a necessidade do uso de tecnologias como ferramentas de apoio ao ensino.

De acordo com os dados da pesquisa, os professores entrevistados entendem que a conquista da autonomia docente é um processo que se desenvolve no exercício da prática em sala de aula, complementada pela formação contínua, bem como reconhecem que a troca de experiências com outros professores é de grande importância.

Coelho (2009) afirma, ao final do estudo, que os professores iniciantes sentem falta da formação pedagógica para atuar com propriedade na docência superior e aponta a necessidade desta formação de forma continuada para que se possa alcançar a qualidade do ensino.

Mais recentemente, em artigo publicado na revista Educação, Porto Alegre, set/dez-2010, intitulado de “A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário”, Maria Isabel da Cunha e Beatriz e Maria B. Atrib Zanchet discorrem sobre os crescentes estudos voltados à temática dos professores iniciantes em diversos países, provocados pela preocupação com a qualidade de ensino, frente à massificação do acesso ao ensino superior. Além disso, elas fazem uma análise dos trabalhos publicados no “II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a La docência”, ocorrido em Buenos Aires, entre 24 e 26 de fevereiro de 2010.

O recorte feito pelas autoras reúne os principais enfoques de estudos sobre a temática dos professores iniciantes apresentados no evento, categorizados em oito eixos: 1) Experiências de

acompanhamento e formação dos iniciantes (52 estudos); 2) Construção dos saberes dos professores iniciantes (47); 3) Saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios (39); 4) Inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente (34); 5) Professores principiantes em contextos desfavoráveis (13); 6) Professores iniciantes e a educação digital (3); 7) Formação de formadores dos iniciantes (2); 8) Iniciação à docência e a pesquisa (11).

Neste estudo, Cunha e Zanchet (2010) fazem uma análise da incidência dos temas, destacando que *o acompanhamento e a formação dos professores iniciantes*, por ter sido o tema com maior número de trabalhos, revela a existência de iniciativas institucionais direcionadas e preocupadas com essa temática. Neste sentido, dentre as principais estratégias utilizadas e extraídas dos estudos estão os professores tutores ou mentores, oficinas e cursos e reuniões pedagógicas para relatos de experiências, acompanhados de processos reflexivos e grupos operativos.

As autoras destacam também a forte incidência de estudos que versam sobre *a construção dos saberes dos docentes iniciantes*, investigando as trajetórias que eles percorrem nos primeiros anos de profissão, quando aprendem a se constituírem como docentes, enfrentando os desafios da transposição da vida acadêmica para a realidade da prática. Esses processos construtivos são influenciados pela cultura e particularidades do nível de ensino e campo científico em que ocorrem.

Na dimensão que se refere *aos saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios*, Cunha e Zanchet (2010, p. 191) enfatizam o impacto desses estudos por evidenciarem “[...] que as propostas de formação inicial vivem uma permanente tensão entre os pólos da teoria e da prática e do ensino e da pesquisa”.

O tema *inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente*, segundo as autoras, reuniu vários trabalhos que discutiram, além dos aspectos pedagógicos, as condições de trabalho dos professores em início de carreira, os planos de políticas públicas, história e cultura da profissão e identidade profissional.

Cunha e Zanchet (2010) ainda destacam que, com menor incidência, foram apresentados no congresso trabalhos relacionados a estudos sobre *os professores principiantes em contextos desfavoráveis*, que refletiram sobre o peso do exercício profissional em contextos complexos, exigindo uma maturidade profissional que os novos professores ainda não alcançaram. Também, com menor incidência, as autoras registraram os estudos voltados aos *professores iniciantes e a*

educação digital, refletindo uma preocupação com o domínio das novas tecnologias de comunicação que os professores precisam ter para lidar com o perfil da nova geração de alunos.

Os trabalhos que trataram da *formação de formadores dos iniciantes* também apareceram em menor quantidade e apresentaram iniciativas voltadas a processos de acompanhamentos horizontais, reflexivos e colaborativos de professores tutores com docentes iniciantes.

No eixo *a iniciação à docência e a pesquisa*, Cunha e Zanchet (2010, p. 192) reuniram os trabalhos que exploraram “[...] metodologias investigativas como favorecedoras de processos de intervenção na educação dos professores iniciantes”.

Ao final da análise dos trabalhos apresentados no “*II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a La docência*”, Cunha e Zanchet (2010) demonstram “[...] a pujança e a diversidade de abordagens que compõem o mosaico de interesses e preocupações em tono do tema Docentes Iniciantes”. Eles enfatizam, no entanto, que, no Brasil, este tema ainda é novo dentre as preocupações acadêmicas e institucionais.

Também Zanchet *et al.* (2012) apresentam um outro estudo, resultado de investigações do Grupo de Pesquisa, Ensino, Formação de Professores e Avaliação, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao qual pertencem e que têm como foco a Educação Superior.

Um dos objetivos deste estudo foi explorar as motivações dos docentes iniciantes pesquisadores à docência, seus saberes e desafios e a análise de suas perspectivas sobre a inserção profissional e a qualidade do ensino de graduação. Tema do estudo: Docentes universitários iniciantes: contextos, motivações e experiências. As questões norteadoras do estudo buscaram compreender como os processos de ensino e pesquisa vão se constituindo para o docente iniciante e como estes percebem a relação entre ensino e pesquisa, uma vez que são pesquisadores habilitados.

A metodologia utilizou a entrevista semiestruturada e uma amostra que compreendeu um grupo de 27 professores de diferentes cursos de universidades públicas e particulares dos estados do Rio Grande do Sul e Paraná.

Embora para o estudo tenham sido selecionados apenas professores doutores, estando estes habilitados para a pesquisa, interessa-nos particularmente os aspectos investigados que dizem respeito aos motivos/razões para o ingresso na docência universitária; as

experiências iniciais na profissão docente; as formas de apoio encontradas na IES ou no Departamento ou no Curso; relação com os estudantes; lugar de formação do professor universitário; saberes específicos para a docência.

As principais conclusões relatadas por Zanchet *et al.* (2012) sobre o estudo foram: a convivência com os professores, durante a trajetória como estudantes, serviu como motivação aos professores pesquisados para ingressar na carreira docente. Foram seus antigos professores que serviram como inspiração para o ingresso na carreira docente.

Outras fontes de motivação identificadas foram: a família (pais ou parentes próximos que são professores); a participação em grupos de pesquisa durante a graduação; a pós-graduação. Outros motivos menos frequentes, mas que também foram apontados, dizem respeito à exclusão de outras atividades e a insatisfação com o mercado de trabalho.

Os principais desafios encontrados pelos professores iniciantes estão relacionados à falta de formação pedagógica para o exercício da docência. Entendemos que a formação de sua base profissional é importante, mas não é suficiente; a relação com os pares, muitas vezes distante, indiferente e até intimidadora; a falta de estrutura física e de materiais para o ensino de alguns conteúdos; e a carência nas IES de um processo sistemático de formação para o exercício da docência universitária, além de pouco apoio ou acolhimento ao professor iniciante.

No aspecto relação entre ensino e pesquisa, ficou evidente que os programas de mestrado e doutorado não são suficientes para integrar ensino e pesquisa. O fato de o professor ser um bom pesquisador não significa necessariamente que será um bom professor, fazendo com tranquilidade a transposição dos conhecimentos oriundos das investigações para a realidade da sala de aula. Em muitos casos, as atividades de pesquisa e ensino acontecem de forma paralela, ao invés de serem integradas. Para alguns professores, o aprofundamento de um tema específico desenvolvido na tese do doutorado pode ser até um problema, pois, nas atividades de ensino, ele precisa ensinar também sobre outros temas. Embora reconheçam estes desafios, os pesquisados afirmaram que buscam integrar o saber advindo da investigação com a prática docente e reafirmam o benefício mútuo entre pesquisa e ensino.

Por fim, os docentes iniciantes reconhecem que, para o exercício da docência universitária, são necessários os saberes pedagógicos e lamentam a falta destes em seus currículos.

A partir dos relatos do estudo, Zanchet *et al.* (2012, p. 156-157) concluem que:

[...] a tarefa fundamental do professor universitário iniciante, durante seus primeiros anos de docência, deveria ser a aprendizagem dos saberes da docência, focando seu pensamento e suas atitudes para as demandas do ensino e ao aprofundamento das relações e entrelaçamentos com a pesquisa e a extensão.

Em contrapartida, afirmam também que compete às IES a responsabilidade de planejar e implementar estratégias sistemáticas de formação, adequadas ao perfil de seu corpo docente e, aos programas de pós-graduação, a inclusão em seus currículos de conteúdos que preparem os jovens professores tanto para o exercício da pesquisa quanto para o exercício da docência.

No estudo de Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012), intitulado de “Professor Iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho”, foram entrevistados quatorze professores com até seis anos de experiência docente de diversas áreas de formação (Administração, Educação Física, Comunicação, Turismo, Direito, Psicologia e Ciência da Computação). Os resultados foram organizados em seis categorias de análise: 1) Ingresso na carreira – desafios e possíveis problemas; 2) Inserção no mercado de trabalho, progresso e estabilidade; 3) Competências requeridas para a profissão; 4) Apoio ao professor iniciante; 5) Situação da profissão professor; 6) Utilização de recursos didático-pedagógicos.

Os resultados sobre os fatores de incentivo para ingresso na carreira docente revelaram que estes são diversos, sendo os principais: busca por qualidade de vida; complementação orçamentária; histórico familiar; gostar de transmitir conhecimentos. A respeito dos desafios e problemas encontrados, especial destaque foi dado ao primeiro dia e também ao primeiro semestre de trabalho, considerados pelos pesquisados como desafiadores, em função da falta de experiência acadêmica. Além disso, citaram ainda passar no processo seletivo; falta de prática acadêmica; quantidade de trabalhos extraclasse; adequar o método de ensino ao perfil do aluno.

Tratando da inserção no mercado de trabalho, progresso e estabilidade, o estudo conduzido por Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012) revelou que a maioria dos entrevistados não passou por

processos seletivos, ingressando na carreira por indicação, por possuírem um bom currículo e com ajuda de suas redes de *network*. Desta forma, para grande parte dos pesquisados, a carreira docente não foi a primeira escolha, acontecendo de forma não planejada. Entendem que, para permanecer em uma instituição, a princípio, os professores precisam se ajustar a situações pouco confortáveis, algumas problemáticas, como, por exemplo, dar aulas aos sábados, lecionar disciplinas diferentes das de suas áreas de competência e assumir aulas que os professores mais antigos não querem mais. A falta de estabilidade na carreira é outra dificuldade apontada pelos entrevistados, pois, com o grande número de instituições de ensino e, por consequência de oferta de cursos, pode ocorrer de não “fechar turma” na instituição em que lecionam, sendo dispensados naquele período.

Sobre as competências requeridas para a profissão, os entrevistados citaram: gostar de ensinar; gostar de trabalhar com gente e estudar; atualização constante; capacidade de organização; a segurança; o adequado uso de recursos didáticos; a experiência prática.

Com relação ao apoio recebido pelos professores iniciantes, o estudo mostrou que no início não foi dado para eles muito suporte. Em alguns casos, apenas uma conversa com o coordenador do curso sobre a disciplina que iriam lecionar e apresentação para a turma. A caminhada inicial foi solitária, sendo que eles mesmos deveriam buscar as informações, aprender com os outros professores e com a própria prática diária.

Questionados sobre a carreira docente, os professores reconheceram que ela enfrenta atualmente dificuldades, está mais competitiva e o mercado de trabalho está mais escasso. Contudo, revelam que, mesmo sendo uma profissão desafiadora, que necessita de atualização constante, confere ao professor *status* e respeito.

No que diz respeito aos recursos didático-pedagógicos mais utilizados, o *data-show* aparece em primeiro lugar, embora não seja o que os alunos mais preferem; seguido por filmes, artigos de jornais e revistas, estudos de caso, retro-projetor, quadro, *internet*, músicas, *e-mail*, poesias e jogos interativos.

Concluindo, os autores relacionam os desafios e as dificuldades encontradas pelos docentes iniciantes no nível superior a múltiplos aspectos, que passam: a) pela inexistência ou precariedade de sua formação como docentes; b) pela falta de acompanhamento que as IES fazem de seu desempenho didático-pedagógico; c) pela falta de estabilidade, sujeita à demanda dos cursos pelos alunos; d) pela forma ocasional com que são direcionados para o magistério; e) pelo esforço

individual que têm que empenhar para se aprimorarem, dominarem o conteúdo que lecionam e se relacionarem de forma positiva com alunos, colegas e instituições. A partir destes aspectos, sugere-se que seja dada uma ênfase maior na preparação didático-pedagógica destes professores iniciantes, tanto pelos cursos de pós-graduação quanto pelas instituições que os contratam.

Sobre o profissional liberal docente que atua no ensino superior, trazemos a tese de doutoramento de Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, apresentada à universidade Mackenzie de São Paulo, em 1994, intitulada de “O Profissional Liberal na Docência do 3º Grau: uma proposta de capacitação pedagógica”. Dentre os resultados obtidos no estudo, destacamos aqueles que buscaram retratar o perfil deste docente, como ele se tornou professor e como se relaciona com a atividade de ensino.

De início, a autora percebe que a carreira docente é uma atividade secundária que, embora empreste prestígio e *status* ao profissional liberal, não é assumida por ele como a sua profissão, mesmo quando dedica a ela a maior parte de suas horas de trabalho. Alguns fatores apontados por Vasconcelos (1994), como impeditivos para o exercício exclusivo do magistério, foram os problemas enfrentados em sala de aula, como o número excessivo de alunos, baixo preparo e desinteresse dos mesmos. Além disso, o pouco suporte administrativo-pedagógico, precariedade de instalações e equipamentos, a falta de tempo para atualização pessoal e preparo das aulas e cursos noturnos também foram apontados como problemas. Entretanto, a questão salarial foi o ponto percebido com maior descontentamento, impedindo que o profissional liberal assumisse o magistério como profissão de forma exclusiva.

Dentre os motivos que levaram os pesquisados a abraçar o magistério superior, estão o prazer e gosto em lecionar, o desejo de contribuir com a melhoria de cada profissão e a busca pelo reconhecimento social conferido pelo *status* de professor universitário. Sendo que, para a maioria, o ingresso na carreira docente se deu por meio de convite de amigos ou antigos professores, em função da competência prática ou acadêmica que possuíam.

O estudo buscou conhecer qual a opinião dos profissionais liberais entrevistados sobre as características ideais para ser um bom professor. Nos resultados, a ênfase maior foi dada ao domínio do conteúdo específico, mas outras características de ordem pedagógica também foram apontadas: ter conhecimentos didático-pedagógicos; ser claro e objetivo ao expor o conteúdo; ser facilitador da aprendizagem. Muitos ainda atribuíram ao “dom” mais conhecimentos específicos

atualizados como principal atributo para o exercício do magistério, demonstrando, na visão de Vasconcelos (1994), uma falta de compreensão real sobre o que significa “formação pedagógica”, identificando-a como o simples domínio de técnicas voltadas ao ensino. A constatação da autora sobre este tema é a de que esta simplificação empobrece o exercício da profissão docente e, pontualmente, representa um conjunto de dificuldades pedagógicas e administrativas, como, por exemplo, ausências constantes em formações continuadas e reuniões departamentais.

Ao final do estudo, Vasconcelos (1994) propõe um modelo de formação continuada, a fim de criar condições de envolvimento do profissional liberal docente com o “ato de educar”, ultrapassando o conceito de apenas “ministrar aulas”, por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva. Para a implantação deste modelo, a autora afirma a necessidade imprescindível de uma decisão política, por parte da instituição de ensino superior, em qualificar seu corpo docente, a fim de alcançar qualidade em seus serviços educacionais, investindo, neste sentido, tempo, esforços e recursos. Reforça também a questão do tempo, devendo ser um processo de duração mais extensa, com várias etapas consecutivas, indo além de um curso, seminário ou encontro.

Em sua proposta de atualização pedagógica para os profissionais liberais docentes, assim como para todos os demais professores, estão explícitos os seguintes objetivos: 1) Criar na universidade um espaço para que seus docentes analisem, criticamente, suas atuações profissionais e avaliem, ao mesmo tempo, seus objetivos, métodos e estratégias; 2) levar os docentes envolvidos a uma prática profissional mais consciente, competente e comprometida, consoante com o projeto educativo da instituição; 3) estimular atitudes de inovação que afastem paradigmas ultrapassados e estimulem a pesquisa acadêmica; 4) possibilitar a troca de experiências entre docentes, incentivando a instalação da prática da documentação e divulgação das atividades desenvolvidas nas salas de aula da universidade.

Ao final da proposta, Vasconcelos (1994) conclui que a tarefa da formação continuada de docentes é complexa, urgente e necessária. Por isso, é preciso investir continuamente em recursos e dar condições para que a sua efetivação seja possível.

Outro estudo voltado ao profissional liberal docente do ensino superior que trazemos para este trabalho é a tese de doutoramento de Gildo Volpato, intitulada de “Profissionais liberais e/ou professores?: compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior”, apresentada à Universidade do Vale do Rio dos

Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação Superior, em São Leopoldo, em 2007.

A pesquisa foi realizada em três universidades catarinenses, filiadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), sendo elas: Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Os cursos escolhidos pelo autor, para realizar o estudo, foram: Direito, Engenharia Civil e Medicina, por tradicionalmente formarem profissionais liberais. Nestes cursos, Volpato selecionou 14 (catorze) professores com formação profissional, correspondente ao curso em que atuavam, apontados pelos alunos como referências na docência.

Do estudo de Volpato (2007), interessaram-nos os resultados relacionados aos fatores que levaram estes profissionais liberais à docência, as formas e as razões de ingresso na universidade, as referências que balizaram o início da docência, concepções sobre aprendizagem e metodologias de ensino que trazem consigo, assim como a participação em formação continuada.

Sobre a caminhada para entrada na docência superior, dos catorze entrevistados, oito foram admitidos por convite da coordenação e seis participaram de processo seletivo, por meio de editais públicos. As razões e motivações que os levaram a se interessar pela docência foram diversas, sendo as principais: o desejo de ser docente; a necessidade e a oportunidade de atualização profissional; o *status* e o respeito no campo profissional; o desejo de fazer pesquisa; a influência dos pais; a influência de seus professores; problemas de saúde; a instabilidade no emprego e o mero acaso. O autor destaca que, embora tenham sido diversos e difusos os motivos pelos quais os profissionais liberais pesquisados optaram pela docência, ficou evidente a identificação dos mesmos com a atividade docente, pois “há um componente de prazer no que eles fazem”. (VOLPATO, 2007, p.112).

Para subsidiar a ação inicial docente, os pesquisados relataram que utilizaram como referências experiências positivas e negativas de ex-professores, além de conhecimentos adquiridos em cursos de especialização e de orientações ou “macetes” de colegas professores mais experientes. Alguns professores citaram também as experiências de docência anterior ao ingresso na universidade, mesmo que em outros níveis de ensino. Outra fonte de referência destacada como importante foi o programa de formação continuada, por entenderem que os cursos oferecidos são fundamentais para a formação e preparação para a docência.

Na questão da formação continuada, o autor destaca sua percepção de que ela contribuiu para a reflexão dos professores e que, a partir destas reflexões, implementaram mudanças de metodologia, de organização da aula e de formas de avaliação. No entanto, Volpato enfatiza que, mesmo a maioria considerando a importância da formação continuada, alguns fizeram críticas quando o conteúdo trabalhado não era específico à sua área de atuação ou quando não supriram suas necessidades imediatas de aplicação na resolução de problemas concretos de sala de aula. A falta de tempo também foi alegada como justificativa para a dificuldade de participação nos processos de formação.

Um fator interessante observado por Volpato, neste estudo, foi a concepção que estes professores possuem sobre aprendizagem. Embora tenha identificado nos discursos três termos recorrentes em relação às atividades de ensino, como “transferir”, “transmitir” e “passar” conhecimentos, o autor reconhece que estes professores não consideram o ensino como simples transmissão de conhecimentos, pois identificou também em suas falas a preocupação com a forma de atuar, com a participação dos alunos, com os diferentes ritmos de aprendizagem, com a participação e com a relação professor-aluno. “Eles percebem a aprendizagem como um processo heterogêneo, que acontece num contexto mais amplo, mais complexo, e deixam clara a ideia da necessidade da interação e da corresponsabilidade nesse movimento de ensinar e aprender”. (VOLPATO, 2007, p. 151).

A pesquisa demonstrou também que os procedimentos metodológicos e estratégias de ensino mais adotados em sala de aula, pelos pesquisados, envolvem, em sua maioria, o uso do data-show e aula expositiva dialogada. Como menor incidência, outros recursos foram citados, como: estudos de caso, resolução de problemas, aplicação de exercícios, seminários, pesquisas, debates em aula, visitas, aulas em laboratórios, entre outros. Analisando os depoimentos, o autor identificou, independentemente das metodologias utilizadas, cinco preocupações dos professores que, segundo ele, caracterizam o tipo de ação do profissional liberal docente: 1) trazer experiências do campo profissional para a sala de aula; 2) relacionar teoria e prática; 3) preparar aulas interessantes; 4) aproveitar o tempo em sala de aula; 5) dominar o conhecimento.

A partir da verificação da concepção de aprendizagem e de postura, diante do ensino que estes profissionais liberais professores apresentaram, Volpato encontrou sinais de ruptura com as formas tradicionais de ensinar na universidade, organizando-as em categorias,

assim denominadas: ruptura com a mera transposição/transferência de conhecimento; ruptura com a postura hierárquica da relação professor/aluno; ruptura com a concepção de conhecimento pronto/acabado; ruptura com a avaliação classificatória/verificatória; ruptura com a sisudez/apatia na sala de aula. (VOLPATO, 2007, 164).

Concluindo seu estudo, Volpato reafirma que os profissionais liberais docentes enfrentaram a complexidade da prática educativa e construíram, de maneira particular, o seu “modo” de ser professor, pois, diferentemente dos demais professores universitários, atribuem “[...] valores às suas experiências profissionais, trazendo-as para as salas de aula” (p. 210). Neste sentido, o autor reconhece que, pela condição de formação destes professores, os mesmos não identificam os referenciais teóricos da área de educação ou da didática e nem possuem clareza sobre suas próprias concepções de ensino-aprendizagem, o que necessitaria uma reflexão pedagógica fundamentada, por meio da qual, “[...] poderiam compreender melhor as práticas que protagonizam numa perspectiva que se aproxima da inovação emancipatória”. (p. 212)

Analisando os estudos relatados sobre a formação de professores iniciantes no ensino superior, entendemos que o propósito de nossa pesquisa se aproxima de muitos dos aspectos que foram investigados, principalmente daqueles que buscaram compreender os desafios e dificuldades encontrados pelos professores em início da carreira, as razões pelas quais abraçaram a docência e seus influenciadores, como se deu a constituição dos saberes docentes destes professores, quais são as práticas pedagógicas que adotam e em quais modelos se inspiraram para adotá-las. Assim como estes estudos, nós também buscamos conhecer como foi a acolhida dos professores iniciantes pelas instituições de ensino, quais processos de formação são oferecidos a eles e quais perspectivas traçam para suas carreiras como docentes.

O que buscamos trazer de diferente em nossa pesquisa é a análise destes aspectos, tendo como sujeito central o profissional liberal, cuja formação profissional foi obtida em curso de bacharelado e que se torna professor do ensino superior, uma vez que a maioria dos estudos do início de carreira profissional docente, neste nível de ensino, está voltada aos professores licenciados. Pretendemos, desta forma, conhecer a realidade do início da carreira como docente de uma significativa parcela de professores que atuam nas instituições de ensino superior, exercendo a docência como uma segunda profissão, na maioria das vezes sem conhecimentos e preparação específicos para bem desempenhá-la.

Após a revisão teórica e apresentação dos resultados de pesquisas anteriores relacionados ao tema professor iniciante do ensino superior, passamos a discorrer sobre como foi a nossa caminhada, tanto do ponto de vista teórico/conceitual, como do ponto de vista prático/empírico, para a concretização deste estudo.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em se tratando de pesquisa em Educação, pelo seu caráter social e pela complexidade das variáveis e fenômenos que agem sobre a realidade, é necessário o emprego de métodos de investigação e abordagens que possam analisar as situações de ensino no contexto em que eles acontecem, respeitando as características específicas desta área de estudo, o problema e os objetivos a serem alcançados. Desta forma, estudar os fenômenos educacionais requer métodos que possam compreender a fluidez e dinamicidade presentes nas áreas das ciências humanas e sociais, entre as quais está situado o campo educacional. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O paradigma positivista norteou as pesquisas em educação nas últimas décadas. Por meio dele, os métodos de investigação se aproximavam dos empregados pelas ciências físicas e naturais, compreendendo a neutralidade do pesquisador sobre o objeto estudado e este isolado de suas variáveis, podendo ser quantificável e submetido a um processo analítico e objetivo. No entanto, este paradigma vem sendo, nos últimos anos, questionado e substituído por novos métodos relacionados ao paradigma interpretacionista.

Contrárias ao paradigma positivista, Ludke e André (1986) relembram o caráter social da pesquisa defendido por vários autores e citam Demo (1981), que “soube muito bem caracterizar a dimensão social da pesquisa e do pesquisador, mergulhados que estão naturalmente na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Na visão de Burrell e Morgan (1979, apud VERGARA, 2007, p. 226), “o paradigma interpretacionista abraça um amplo espectro de pensamentos filosóficos e sociológicos que compartilham a característica comum de tentar compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais”.

Ainda de acordo com Vergara (2007, p. 226):

Pesquisas empíricas de cunho subjetivista contemplam a visão de mundo dos sujeitos, definem amostras intencionais, selecionadas por tipicidade ou por acessibilidade, obtêm os dados por meio de técnicas pouco estruturadas e os tratam por meio de análise de cunho

interpretativo. Os resultados obtidos não são generalizáveis.

Considerando que este estudo buscou compreender como os profissionais liberais professores iniciantes se constituíram docentes, entendemos mais adequado adotar uma metodologia que privilegiasse, primeiramente, o entendimento da realidade da formação do professor, ponderando sobre sua trajetória, sua constituição como docente, experiências acadêmicas, pessoais e profissionais. Além disso, foi importante também conhecer como se deu a entrada desses professores na docência superior, seus desafios e quais suas expectativas futuras como profissional docente.

Sendo assim, tomando como base o paradigma interpretacionista, foi adotada a abordagem qualitativa para o estudo, que Ludke e André (1986, p. 18) definem como aquela “[...] que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Para esclarecer o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) relacionaram cinco características básicas desse tipo de estudo, a saber:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (os fenômenos são influenciados pelo contexto);
- 2) A investigação qualitativa é descritiva (transcrição de entrevistas e de depoimentos, citações são frequentemente utilizadas);
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados (verificação do pesquisador em como determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas);
- 4) Os dados são analisados de forma indutiva;
- 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (intenção de capturar a perspectiva dos participantes).

Dentro da abordagem qualitativa foram empregadas as pesquisas exploratória e descritiva, pois:

Uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações. [...] Uma pesquisa descritiva

colocará a questão dos mecanismos e dos atores (o “como” e o “o quê” dos fenômenos): por meio da precisão dos detalhes, ela fornecerá informações contextuais que poderão servir de base para pesquisas explicativas mais desenvolvidas. (DESLAURIE; KÉRISIT, 2008, p. 130).

A pesquisa exploratória constituiu a primeira parte do estudo para ajudar a esclarecer os diversos fatores que influenciam positiva ou negativamente o início de carreira do professor universitário. Ela se apoiou intensamente na revisão da literatura e em trabalhos produzidos sobre o tema, procurando novas perspectivas que pudessem ampliar os estudos já existentes, mas ainda considerados insuficientes.

A pesquisa exploratória foi apoiada pela pesquisa descritiva que, de acordo com Gil (1994, p. 45), tem como principal objetivo “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. A pesquisa descritiva permite explicitar as características que compõem o grupo de professores iniciantes, tentando, a partir dos diferentes perfis de cada um, identificar e compreender os aspectos marcantes que agem sobre eles no exercício inicial da docência, no ensino superior.

Como para Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 102) “os estudos descritivos se centram em coletar dados que mostrem um evento, uma comunidade, um fenômeno, feito, contexto ou situação que ocorre [...]”, foi utilizada como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, pela facilidade que ela apresenta na captação da informação diretamente com o professor, podendo inclusive aprofundar pontos importantes de sua trajetória pessoal e profissional.

A entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). Sendo assim, as principais questões da entrevista semiestruturada, localizadas no APÊNDICE A, foram as seguintes: fontes da constituição dos saberes docentes dos professores iniciantes; fatores determinantes para o ingresso na carreira docente; contexto inicial da carreira docente (desafios, dificuldades, soluções encontradas); práticas pedagógicas adotadas; formação pedagógica (entendimento, importância e percepção de sua necessidade); avaliação dos programas formativos oferecidos pela IES e participação neles; autoavaliação; perspectivas sobre o futuro profissional.

Para caracterizar ou definir o professor como iniciante, tomamos o conceito de Bozu (2010, p. 58), que considera iniciante “[...] aquele professor que começa a exercer um ofício ou outra atividade, mas é inexperiente nela” ou que “[...] exerce uma atividade pela primeira vez.” (tradução nossa). Ainda serviu como critério para seleção dos professores tidos como iniciantes, aqueles com até cinco anos de experiência na carreira docente, por ser este o período, considerado por Huberman (1992), o que abarca a fase de entrada na carreira e que corresponde de um a três anos, bem como a fase de estabilização que vai de quatro a seis anos de carreira.

Para a seleção dos professores que fizeram parte da pesquisa, num primeiro momento, foi solicitado ao Setor de Desenvolvimento Humano da Unesc o registro dos professores ingressantes por processo seletivo no período de 2009 a 2013. Desta relação, foram extraídos os nomes dos professores pertencentes à Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas (UNACSA) e, destes, aqueles que possuíam a declaração de experiência com a docência no ensino superior de até cinco anos.

O passo seguinte foi identificar entre estes professores aqueles que eram profissionais liberais, ou seja, “[...] aquele indivíduo que, tendo uma profissão e exercendo-a, decide acrescentar às suas atividades profissionais a docência num determinado curso superior, em tempo parcial de dedicação [...]”. (VASCONCELOS, 1996, p. 12).

A estratificação da amostra iniciou com 48 professores admitidos por processo seletivo na UNACSA, entre os anos de 2009 a 2013, sendo que seis já haviam sido desligados, dezessete possuíam experiência docente acima de cinco anos, nove possuíam experiência docente de até cinco anos, mas não eram profissionais liberais e dezesseis possuíam experiência docente de até cinco anos e atuavam como profissionais liberais. Dos dezesseis professores, três não aceitaram participar da pesquisa. Dentre os treze pesquisados, oito são advogados, dois são contadores, dois são economistas e um é administrador. Na questão do gênero, três entrevistados são do sexo feminino e dez do sexo masculino.

De posse desta relação, foi enviado um *e-mail* convite para todos os professores iniciantes, explicando os objetivos do estudo e convidando-os a fazer parte dele. Após o envio do *e-mail*, o convite foi reforçado por contatos telefônicos.

As entrevistas aconteceram entre os dias 20 de novembro e 17 de dezembro de 2013. Os dias e horários das entrevistas foram agendados de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e aconteceram em

diversos locais, como: sala dos professores da Unesc, em salas de aula dos cursos onde os docentes atuam, em seus locais de trabalho, salas de reunião nas coordenações dos cursos, etc. O registro dos dados e informações durante a entrevista foi feito por meio de gravação direta, com o uso do gravador, após o entrevistado ter lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Realizadas as entrevistas, as mesmas foram transcritas para que se pudesse proceder à análise dos dados qualitativos e a construção do conjunto de categorias descritivas. Para isso, foi de fundamental importância ler e reler o material, procurando ir além do que está explícito, “[...] desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Após a transcrição das entrevistas, como técnica de análise do material empírico, utilizou-se a análise do conteúdo, para que se conseguisse detectar os diferentes aspectos envolvidos no contexto da formação docente dos professores iniciantes.

Para Bardin, a análise de conteúdo:

[...] é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas, desde o cálculo das freqüências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos, é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. (BARDIN, 1995, p. 9).

Para a elaboração das categorias de análise, Guba e Lincoln (1981) sugerem questões práticas que ajudam nesta tarefa, como: iniciar identificando os aspectos que são recorrentes nas falas e depoimentos, organizando um conjunto inicial de categorias; em seguida, este conjunto deve ser avaliado para averiguar se refletem os propósitos da pesquisa e, por último, confrontar as categorias com um quadro teórico consistente.

No entanto, a categorização foi efetuada a partir de elementos extraídos dos conteúdos das entrevistas considerados comuns, utilizando-se o critério de categorização semântico, formando a partir

dele as categorias temáticas relativas ao estudo (BARDIN, 1995), como, por exemplo: razões para a entrada na docência; influenciadores da prática docente; crenças sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem; práticas metodológicas adotadas, entre outras.

O quadro teórico foi construído por meio de revisão bibliográfica, extremamente importante para a construção do objeto da pesquisa e também porque “[...] é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós, de certa forma, subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além [...]”. (DESLAURIE; KÉRISIT, 2008, p. 134).

Para garantir as questões éticas que envolvem a pesquisa na qual ocorre a interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, durante a transcrição, apresentação e análise dos dados, serão garantidos o sigilo das informações e anonimato dos entrevistados. Também se adotaram cuidados na forma de expor as informações, de modo que não seja possível identificá-los.

4 MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO NA CARREIRA E OS SENTIMENTOS DOS PROFESSORES INICIANTES

A partir da metodologia da pesquisa, cabe-nos iniciar o processo de apresentação dos resultados deste estudo. Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os profissionais liberais iniciantes na docência universitária, organizados em sub-capítulos, dispostos da seguinte forma: no primeiro, trazemos a caracterização dos entrevistados; no segundo, as motivações e sentimentos que os envolveram no início de suas atividades como professores e, no terceiro, apresentamos os principais fatores influenciadores na constituição da prática docente.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PESQUISADOS

Ao começarmos este trabalho, tínhamos como objetivo compreender como os profissionais liberais que são professores em início de carreira no ensino superior constroem sua docência. Neste sentido, nossa intenção foi conhecer como se deu o ingresso como docentes, desvelando suas experiências, sentimentos e desafios.

Participaram desta pesquisa treze profissionais liberais docentes, sendo que cinco possuíam menos de 30 anos de idade, seis de 30 a 35 anos e dois com idade acima de 35 anos. Com relação à titulação, 69% são especialistas, 31% são mestres e nenhum dos entrevistados possui título de doutor.

Talvez a titulação esteja diretamente relacionada com o tempo de experiência na docência, pois a maioria possui até 3 anos de atuação como docentes, sendo que: 2 possuem 1 ano e meio de experiência; 8 possuem de 2 a 3 anos e 3 possuem de 4 a 5 anos de atuação na docência. A relação entre titulação e tempo de experiência como professores que fizemos está baseada na condição de que para ser docente no ensino superior basta apenas a titulação de especialista. Sendo assim, supomos que só após algum tempo de dedicação na atividade docente é que o profissional liberal passa a refletir sobre a necessidade de investimentos em sua formação.

O fato de a maioria, ou seja, onze deles serem horistas e apenas dois serem tempos integrais, reforça a hipótese da pouca disponibilidade de tempo para formação, pois praticam dupla jornada de trabalho.

4.2 AS MOTIVAÇÕES E SENTIMENTOS QUE ENVOLVERAM O PROFESSORES NO INÍCIO DE SUAS ATIVIDADES DOCENTES

As razões que mobilizaram os docentes entrevistados a ingressar na carreira docente foram diversas, sendo as principais delas apresentadas no quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Razões para a entrada na carreira docente

Mero acaso
Oportunidade de mudança de área
Possibilidade de atualização e de realizar pesquisa
Interesse em dar aulas e gosto pela transmissão de conhecimentos
Influência durante a formação na graduação
Inspiração da família
Prestígio que empresta à atividade profissional

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Dentre os pesquisados, dez professores ingressaram na carreira docente por acaso, sendo que para um deles foi a oportunidade de mudança de área e de possibilidade de atualização, pois estava insatisfeito com a profissão.

“[...] eu não pensava muito em lecionar, mas como a advocacia estava me tomando muito tempo, eu não conseguia fazer especialização, não conseguia fazer nada. Foi quando surgiu um processo seletivo e resolvi participar”. (PROFESSOR C)

Para os outros nove foi por meio de convite das coordenações dos cursos para participarem do processo seletivo ou para assumirem na condição de temporários por um ou dois semestres, até que a vaga fosse disponibilizada, em função dos conhecimentos específicos na área e experiência profissional.

“Surgiu um convite para as disciplinas de práticas jurídicas, que são disciplinas em que nós temos um número menor de acadêmicos em razão das especificidades, já que é um atendimento à população e é a prática, e eles então precisavam de profissionais que estivessem no mercado atuando na área da advocacia. E ali surge então, dentro da

universidade, a minha participação enquanto professor. Unir o conteúdo pedagógico com a prática lá do dia-a-dia". (PROFESSOR D)

"Na verdade, a princípio era para substituir apenas um semestre, pois o professor ia voltar no outro, e como eu estava sem nenhum compromisso a noite, então eu fui testar esse novo desafio". (PROFESSOR J)

A experiência profissional é uma das credenciais para o convite de entrada na carreira docente. Este aspecto é considerado importante por Vasconcelos (1996), uma vez que, a aproximação com o mundo do trabalho ajuda o professor a fazer a relação entre a teoria e a prática, tornando a aprendizagem mais significativa para os alunos.

[...] fica claro que o professor que tenha uma experiência profissional no campo específico de atuação do curso no qual atue será um docente mais atualizado e com uma visão mais ampla da aplicação da teoria à prática ocupacional futura de seu alunado. (VASCONCELOS, 1996, p. 27)

No entanto, a autora, assim como Maseto (2003), não desconsidera a importância do embasamento teórico consistente, uma vez que, somente a experiência profissional acaba reforçando uma prática bastante discutida e contestada da seleção de professores por se entender que "quem sabe fazer, sabe automaticamente ensinar", relegando ao um segundo plano os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício do magistério superior.

O interesse em dar aulas foi a razão apontada por quatro professores que buscaram a docência por meio de processos seletivos, "[...] eu já pensava em seguir carreira acadêmica, estudar, dar aula, que é o que eu gosto" (PROFESSOR G), sendo que um deles fez contato com a coordenação do curso se colocando à disposição para lecionar. Eis o registro de sua fala: "Eu sempre tive interesse em dar aula. Uma coisa que surgiu em mim há vários anos atrás. Inclusive em duas ocasiões, eu apresentei o meu currículo na UNESC". (PROFESSOR B)

Assim como nos estudos de Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012) (2012), nossos interlocutores também apontaram o gosto pela transmissão de conhecimentos como motivo para a entrada na carreira docente.

“Desde a 7^a. fase do curso de Ciências Contábeis, eu comecei a gostar da aula prática, comecei a gostar de ajudar os outros alunos também a desenvolverem a gestão prática. Então, foi ali que eu comecei a gostar da ideia de ser professor”. (PROFESSOR M).

O período durante o qual foram alunos em seus cursos de graduação serviu igualmente de estímulo à vontade de serem docentes por terem se envolvido com alguma atividade de tutoria, acompanhamento de professores, estágio ou auxílio aos colegas de classe, durante as aulas práticas.

“Eu escolhi ser professora quando eu estava nas primeiras fases do curso de direito”. (PROFESSORA E).

“[...] em algumas oportunidades na própria universidade a gente acompanhou alguns professores, fazia a monitoria. Então eu já tinha a ideia de trabalhar como autônoma, ter o escritório e me dedicar à docência [...]”. (PROFESSOR H).

A família também foi citada como fonte de inspiração para a vontade de lecionar por três dos entrevistados. Vejamos alguns dos depoimentos:

“Eu já tinha até um interesse na carreira porque, na minha família a minha mãe é professora, a madrinha é professora, os tios são professores, a família já vem toda desse currículo.” (Professor F)

“Eu tinha muito carinho pela docência porque em casa, meu pai sempre lecionou.” (Professora H)

Tardif (2005) refere-se a esta fonte de constituição do saber docente como saberes pessoais que os professores trazem e que são oriundos da família, do ambiente de vida e da educação que receberam durante a sua história de vida e pela socialização primária que tiveram. O autor aponta a relação familiar como importante, afirmando que muitas vezes a decisão tem forte relação com uma “história de família”.

O prestígio que a carreira docente empresta para a atividade profissional, em termos de *status*, credibilidade e reconhecimento foi apontado por um dos entrevistados como uma das razões para a sua entrada na carreira docente:

“Um dos motivos que me levou a aceitar este desafio no começo foi: primeiro, que para a minha profissão, e isso é o principal, e para o meu negócio é fundamental tu teres uma relação com a universidade. Isso passa uma maior credibilidade para o teu trabalho.”(PROFESSOR J).

Esta fala vai ao encontro do que coloca Volpato (2010), quando afirma que por meio da docência o profissional se vê exposto perante a sociedade e os seus alunos, tendo que explicitar os seus conhecimentos. Este fator pode ser positivo, pois “a publicação do saber tem repercussão no prestígio do profissional liberal, refletindo em seu campo de atuação” (p.71).

Por outro lado, a carreira docente além de oferecer o bônus do prestígio pode também representar no início um ônus, uma vez que, em sendo profissional liberal e assumindo a docência sem a adequada preparação pedagógica, o professor assume uma série de responsabilidades que podem expor suas fragilidades no domínio do fazer docente. Esta era justamente a preocupação do Professor N:

“De não começar e logo de cara sujar o meu nome, meu lado profissional. Sempre pensei muito que a docência tem muitos bônus, com certeza. Mas, para quem está ali na frente as responsabilidades são muito maiores.”

Excluindo os fatores problemas de saúde e instabilidade no emprego (Volpato, 2010), e busca pela qualidade de vida e complementação orçamentária (Bouzada, Kilimnik e Oliveira, 2012), todos os demais fatores que motivaram a entrada na carreira docente universitária também foram apontados pelos entrevistados desta pesquisa.

Embora sejam várias as razões apresentadas, para a maioria dos entrevistados a entrada na carreira docente deu-se por meio de convite efetuado pelas coordenações dos cursos em substituição a um colega durante um semestre ou para participação do Processo Seletivo. Significa, então, dizer que foi por mero acaso que se tornaram professores e que a carreira docente aconteceu de forma não planejada. Num dia eram advogados, administradores, contadores, no outro eram docentes.

Esta falta de planejamento para o início de uma nova carreira, especificamente o magistério, é preocupante, pois, como afirma

Vasconcelos (1996), espera-se que o professor esteja preparado para o seu ofício, conhecendo todas as características, possibilidades e complexidades que ele comporta. Desconhecendo as nuances específicas do magistério, como os profissionais liberais, que se tornam professores de uma hora para outra, poderão exercer bem as suas atividades docentes?

Imagina-se que esta seja uma das razões da insegurança que cerca o professor na fase inicial de sua experiência como docente, sentimento fortemente relatado pelos entrevistados quando perguntados sobre as experiências e sentimentos que os envolveram no início da carreira, caracterizada como uma fase conturbada, marcada fortemente pelo choque de realidade e por intensas aprendizagens. Neste período, o professor iniciante precisa rapidamente adquirir conhecimentos para poder administrar a complexidade que o ato de ensinar impõe. De imediato, ele se depara com um rol de atividades a realizar que envolve desde questões administrativas do fazer docente, como questões pedagógicas que vão da orientação para a pesquisa, análise e discussão de projetos pedagógicos até as tarefas relacionadas com a sala de aula.

Para os professores iniciantes, principalmente as primeiras semanas, foram pautadas pelo nervosismo, a insegurança e a preocupação, não relacionados ao domínio do conteúdo, mas por diversos outros motivos. A fala do Professor A esclarece este misto de sentimentos que envolveram o professor no início da carreira:

“[...] quando foi para começar as aulas realmente deu um pouco de insegurança. Queira ou não porque é novo, é uma situação nova, o aluno, perguntas, conteúdo, tempo de aula, é uma adaptação que dá um desconforto no começo sem dúvida nenhuma. Não digo desconforto no conhecimento do conteúdo, desconforto do que está por vir [...]”

Analisando o conteúdo das entrevistas dos professores, percebe-se que a insegurança que marcou o início da suas atividades como docentes foi ocasionada por diversos fatores. Os mais destacados por eles foram os seguintes:

Falta de didática e de metodologias de ensino: por não terem tido o preparo para serem docentes, os profissionais liberais desconhecem as teorias do ensino e as suas metodologias, entendidas aqui como estratégias que o professor utiliza em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, envolvendo um conjunto de técnicas que vão

desde a organização do ambiente de sala de aula até as atividades e recursos que serão utilizados. Eis as falas de alguns entrevistados:

“[...] minha alta de didática, ou como eu não fiz pedagogia a gente não sabe se está levando de forma correta, se não tais sendo correto nas tuas explicações, se tais sendo chato [...].” (PROFESSOR B)

“E o desafio maior que eu acho que encontrei foi a parte mesmo de metodologia. Eu nunca cursei a disciplina de metodologia de ensino superior e entrei realmente cru na docência. [...] é muito complicado, principalmente para o administrador que nunca estudou os processos cognitivos de nenhuma forma.” (PROFESSOR I)

Dar conta da atividade docente: a preocupação refere-se à complexidade, exigências e desafios, abarcando ainda a diversidade de tarefas que a docência demanda. Uma professora resume o sentimento de insegurança com as seguintes palavras:

“Eu acho que todos os sentimentos vêm a tona, o primeiro deles é de que será que a gente vai dar conta? Porque a gente é nova, tá saindo da universidade [...], [...] eu tinha muito receio do que eu iria enfrentar na sala de aula, porque experiência eu não tinha nenhuma [...]. Todas as angústias vêm, primeiro, será que a gente vai dar conta.” (PROFESSORA H)

Conseguir ensinar de forma clara o conteúdo, com linguagem adequada: esta insegurança está relacionada com a preocupação de que não basta apenas dominar os conteúdos, é necessário ensiná-los de forma clara, adequada ao nível de entendimento dos alunos, por meio de boa comunicação e oratória.

“Em alguns momentos você tem dificuldade na linguagem que utiliza, percebe que ela não é adequada, está avançada e o teu público não consegue compreender”. (PROFESSOR G)

Prender a atenção dos alunos: no início, as turmas grandes com mais de 50 alunos, de diferentes perfis e interesses representaram um desafio aos professores que se preocupavam em como envolvê-los na disciplina, principalmente quando as aulas eram essencialmente teóricas.

“[...] alguns receios em relação a que forma pode ser apreendida a atenção do acadêmico, principalmente quando nós temos aulas expositivas.” (PROFESSOR D)

Relação professor-aluno: também foi um desafio assinalado pelos professores, uma vez que sendo a atividade docente uma ação social voltada para um grupo, deve abarcar inclusive habilidades para poder lidar com as diferentes expectativas, intenções, heterogeneidade da turma e os conflitos e tensões decorrentes dela. *“Acho que o relacionamento aluno professor é o maior desafio”.* (PROFESSORA C)

Aceitação e respeito por parte dos alunos: este sentimento ocorre principalmente por parte dos professores mais jovens, pois alguns deles são tão ou mais jovens do que seus alunos, como se percebe no depoimento do Professor F:

“[...] eu comecei a lecionar na época com 23 anos, então um dos meus medos era ser tão novo quanto os alunos. Então, eu comecei a pensar em como lidaria com esse tipo de problema. [...] o pessoal pega muito no meu pé, porque não sou muito alto, então me chamam sempre de baixinho. Então tenho que entrar na brincadeira, para não entrar num confronto direto.” (PROFESSOR F)

A preocupação com os processos de avaliação: também foi apontada pelos professores talvez em função do desconhecimento de quais critérios de avaliação são mais adequados dentro dos objetivos que pretendem alcançar com a disciplina. O depoimento abaixo confirma a análise:

“Eu penso que a avaliação é sempre uma dificuldade para o professor. Então, uma das dificuldades que eu tenho é este impasse entre o saber, a apreensão do conteúdo e a avaliação [...].como avaliar? Como saber se aquela nota, ou os recursos que estou utilizando é uma melhor forma

para fazer uma avaliação? Como saber que ele compreendeu?”(PROFESSOR D)

Expectativa em relação à avaliação como docente: embora os professores sejam profissionais com experiência no mercado de trabalho, e supostamente reconhecidos pelas atividades que desempenham, o início de uma nova profissão trouxe preocupações, pois, em relação ao desempenho como docentes, não sabiam como seriam avaliados pelos alunos. Um deles colocou desta forma:

“No começo eu senti aquele nervosismo normal de estar começando uma nova carreira, de não saber como os alunos vão te avaliar, se eles vão gostar da tua didática, se tu vais conseguir passar o conteúdo de forma clara.” (PROFESSOR M)

Expectativa em saber se iria gostar de lecionar ou não: como para a maioria a docência aconteceu por acaso, sem um planejamento anterior, a insegurança também residiu sobre a própria satisfação com a atividade que passaria a desempenhar. *“Era uma expectativa muito grande, para saber o que eu iria pensar, o que eu iria sentir [...]”.* (PROFESSOR L)

Além destas questões, foram também dificultadores do processo de adaptação a exigência de tempo e dedicação para a preparação dos conteúdos, materiais de aula, busca de novas bibliografias, entre outros. Estas atividades demandaram muito esforço e empenho dos professores, principalmente, porque a adaptação teve que ser rápida para atender às múltiplas tarefas que a profissão docente exige.

“Então, a própria preparação teve que ser bem diferenciada, com aquisição de obras novas, atualizações, leituras. Eu madruguei muitas vezes, muitas. Depois correções de provas. Na graduação eu precisei assim até de um pouco mais de físico [...]”. (PROFESSORA)

“É uma profissão que exige muito, muito tempo, muita energia, muita dedicação. A gente precisa estar sempre atento ao que se tem que fazer.” (PROFESSOR K)

De modo geral, os professores entrevistados atribuíram ao seu início de carreira, sentimentos de nervosismo, angústia ansiedade,

preocupação, receios e inseguranças, que logo foram suplantados dia após dia, durante o exercício da atividade docente, como podemos identificar neste depoimento:

“[...] a primeira coisa da angústia é: será que eu vou dar conta ou não? Daí se chega na sala de aula, com o coração na mão, começa a ver uma realidade, vê que é realmente possível, que estamos preparados, e que cada dia é um aprendizado.”
(PROFESSOR H)

Ao analisar os depoimentos, percebe-se que o início da docência no ensino superior, para os profissionais liberais, reuniu um misto de sentimentos causado pela incerteza do que estava por vir. Incerteza relacionada ao desconhecimento das características de uma profissão que resolveram abraçar, para a qual não estavam preparados e que, por esta razão, não conseguiam, em um primeiro momento, avaliar a extensão de sua complexidade.

Por outro lado, uma de nossas percepções sobre a coragem ou ousadia em assumir a docência, mesmo diante das incertezas colocadas por nossos professores iniciantes, é a confiança depositada na experiência profissional que lhes dá a sensação de que por tê-la, todos os demais desafios poderão ser superados, revelando o pensamento de que para exercer a docência no ensino superior bastam os conhecimentos específicos de área de formação e a experiência prática da atividade profissional.

Ainda sobre o início da carreira, a maioria dos entrevistados colocou que seria importante o professor iniciante ter acompanhamento, amparo, receber orientações e informações ao ingressar na IES. Esse processo poderia ocorrer por meio de formações nas quais a presença do professor iniciante devesse ser obrigatória, ou de tutorias. O Professor A destaca este aspecto, quando enfatiza a importância de um *“[...] acompanhamento nos primeiros meses como se fosse um estágio probatório, ou uma residência, para depois seguir o caminho”*. No entanto, a necessidade ou obrigatoriedade de participação nestas formações precisariam estar explícitas no edital do processo seletivo e nos documentos de contratação do professor para que o mesmo estivesse ciente deste compromisso. Além disso, as IES necessitariam dar condições a este processo de acompanhamento e capacitação pedagógica de seus professores iniciantes, prevendo profissionais, procedimentos, espaços e investimentos. Mesmo assim, não existem garantias de que o

professor se envolveria ou participaria efetivamente destes processos de formação.

De qualquer forma, entendemos que uma formação específica voltada aos aspectos pedagógicos, daria ao professor iniciante mais condições para atuar como docente. Por meio dela o professor se apropriaria dos conhecimentos inerentes a área da educação, de metodologias e ferramentas que o auxiliariam nos processos de ensinar e, por consequência, do aprender do aluno. Estas formações pedagógicas permitiriam ainda a integração dos professores e a troca de experiências entre eles: “[...] *É importante a gente ter uma rede de contatos, ter os colegas, porque eles vão nos ajudar, nós vamos compartilhar as experiências, as dores das angustias da sala de aula.*” (Professora E)

A troca de experiências traz certo conforto para os iniciantes, pois eles passam a perceber que tanto os sucessos quanto os fracassos fazem parte do aprendizado e que os mesmos acontecem em qualquer profissão. No entanto, quanto mais o professor está capacitado, menos comete enganos.

“Se eu pudesse falar para quem está iniciando neste processo, diria para não desanimar com um eventual fracasso inicial, que pode ocorrer em qualquer outra profissão. Os fracassos ocorrem e fazem parte do aprendizado.” (PROFESSOR K)

A entrada em uma instituição de ensino superior foi percebida por quase todos os professores iniciantes entrevistados como tranquila. Sentiram-se muito bem acolhidos pela coordenação e pelos demais professores nos cursos onde começaram a lecionar. Encontraram facilidade para integração, espírito coletivo e amparo, como podemos perceber a partir dos depoimentos dos professores:

“Me senti muito bem recebido, sempre me senti muito a vontade inclusive para quando necessário expressar minha opinião perante os coordenadores, perante meus colegas.” (PROFESSOR G)

“Todos os cursos que nos receberam como professores substitutos sempre procuraram dar todo apoio, do tipo: “se precisar tem um professor que pode auxiliar o material metodológico”. Graças a Deus eu acho também que foi isso que fez fluir. Eu sempre senti muito apoio de todas as coordenações que eu entrei, sempre tinha uma referencia: “Olha,

tal professor pode dar o material que você precisar, uma dica". Isso foi importante também." (PROFESSORA H)

Apenas uma professora sentiu certa apatia dos colegas:

"No início eu sentia deles uma apatia, porque eu era mestrandada da UFSC. Eles queriam, não me rechaçar, mas como se estivessem pensando assim: ela está um pouco diferente do nosso nível aqui e vai querer se "achar" pra cima da gente. Mas aos poucos, com as reuniões, eu me adequei ao grupo e foi totalmente superado." (PROFESSORA E)

Os professores citaram como positivo também o acolhimento oferecido pela IES como um todo, desde a reitoria até os seus mais diversos setores. Alguns professores, embora novatos, sentiram-se bem acolhidos, inclusive pelos alunos dos cursos onde lecionaram inicialmente.

"[...] o incentivo sempre foi grande. E também em relação aos alunos, quando eu comecei a dar aula, eles começaram a gostar, começaram a se abrir pra gente: "Oh, temos dúvidas aqui, dúvidas ali." Pelo que deu a entender no começo eles me incentivaram também a continuar neste caminho. Então foi muito bom!" (PROFESSOR L)

Embora os professores tenham feito alusão positiva ao acolhimento inicial recebido na IES, seja em seus cursos de graduação, por seus pares ou pelos acadêmicos, percebemos que a iniciativa se resume a isso e não avança no sentido de um acompanhamento efetivo ao docente em início de carreira. Desta forma, por causa da falta de orientação e acompanhamento qualificado possam acontecer erros e frustrações, inseguranças e angústias, que acabam se cristalizando em práticas deficientes, muitas vezes equivocadas sobre o que realmente significa exercer a docência no ensino superior. A falta de iniciativas e de programas formais de acompanhamento aos professores, sejam eles iniciantes ou não, é consequência do pensamento universitário de que aprender a ensinar, a formação e o desenvolvimento profissional são questões que dependem de cada professor. (ZABALZA, 2004).

No entanto, o professor em fases iniciais da carreira precisa de orientação e acompanhamento para poder se ambientar "[...] a uma nova

cultura, normas, rituais, símbolos, etc., que devem ser conhecidos (ou reconhecidos) por qualquer professor que nela pretenda sobreviver” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 249).

Dentre as orientações iniciais que receberam quando da chegada à IES, foram citadas: orientações sobre procedimentos de avaliação institucional, acesso ao sistema acadêmico, sobre a disciplina e o projeto do curso e demais procedimentos administrativos.

“A coordenação me chamou para conversar. Então, antes mesmo de qualquer reunião prévia, após passado o processo seletivo, me passaram as ementas de todas as disciplinas que eu iria trabalhar, de que forma que queriam que eu trabalhasse para que ficasse de acordo com o curso, a metodologia de trabalho.” (PROFESSOR I)

“[...] como nós não somos formados professores, recebemos toda a orientação. Desde acesso ao sistema, acesso a tudo.” (PROFESSORA C)

Percebe-se pelo depoimento da Professora C que ter acesso ao sistema acadêmico, ao ambiente virtual de aprendizagem, ao diário eletrônico, ao uso do crachá, deu a ela a sensação de pertinência ao grupo de docentes universitários. Para ela, ter acesso a estes sistemas significa estar pronta para atuar como profissional do ensino, mas este “acesso a tudo” seria suficiente para realizar com sucesso a nova profissão que passou a exercer? As informações iniciais que foram descritas dão conta apenas de ambientar o novo docente ao espaço, algumas vezes às regras e atividades burocráticas que precisa cumprir.

Em alguns cursos, os professores iniciantes foram incentivados pela coordenação a participar das formações continuadas, cursos e minicursos que a IES oferece. *“Sempre tive a orientação deles de participar da formação continuada que a Unesc oferece, pois ela é muito importante e realmente auxilia”.* (PROFESSORA C)

Não foi possível perceber nesta pesquisa a falta de solidariedade e comportamento de indiferença dos professores mais experientes para com os professores iniciantes, como foi percebida na pesquisa realizada por Zanchet *et al* (2012). Contudo, isso não quer dizer que não tenham ocorrido estes aspectos, pois eles podem ter sido sutis, não sendo percebidos pelos nossos entrevistados. Além disso, os estudos dos referidos autores foram feitos com professores de IES públicas, nas quais os novos docentes, na maioria das vezes, são quase todos

doutores, possuindo titulação maior que os professores com maior tempo de carreira, o que implicaria de início numa relação profissional menos harmoniosa entre eles. Já no caso da instituição em estudo, por ser comunitária de caráter particular, tanto os professores iniciantes quanto os mais experientes, possuem na maior parte, a mesma titulação. Este fato ameniza a concorrência que poderia haver entre eles, além do que, muitos já se conhecem do próprio mercado de trabalho.

De modo geral, foi possível perceber pelos depoimentos, que os professores em seu início de carreira, receberam apoio e auxílio das coordenações e dos professores dos cursos quando começaram a lecionar.

A colaboração entre os professores iniciantes e os professores experientes é uma via de mão-dupla, pois ao mesmo tempo em que para os iniciantes “[...] o acolhimento lhes dá mais segurança e ameniza as angústias decorrentes do período de inserção neste novo espaço; para os professores mais experientes, pode ser uma possibilidade de rever o ensino e as práticas desenvolvidas, possibilitando a renovação e o seu desenvolvimento profissional” (ZANCHET et al., 2012, p. 179). Este é um aspecto positivo que pode propiciar ao professor iniciante o ambiente necessário para a sua integração e crescimento dentro da IES.

No entanto, a tarefa de ensinar como já foi dito anteriormente, não é simples e como os profissionais liberais não possuem formação para a docência, é importante oferecer a eles um programa de acolhimento que abarque, além das questões de socialização com o ambiente de trabalho, políticas, práticas e normas da instituição, programas de capacitação voltados especificamente aos conhecimentos necessários para a boa prática pedagógica.

4.3 CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E SEUS PRINCIPAIS INFLUENCIADORES

Muitos dos conhecimentos e saberes que os professores mobilizam para a constituição de sua prática docente estão relacionados a fatores cognitivos como personalidade, talento e entusiasmo pela profissão. Outros são obtidos em comum com os alunos, colegas de trabalho, materiais didáticos, programas de ensino etc., chamados por Tardif (2005) de conhecimentos sociais partilhados. Além disso, várias outras referências contribuem na construção da *performance* do professor, entre elas estão “[...] sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o mundo do trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”. (CUNHA, 1998, p. 41).

Entendendo que a atividade docente está condicionada às situações coletivas, buscamos identificar os lugares e as fontes de aquisição dos saberes e conhecimentos destes professores iniciantes, assim como seus influenciadores, para entendermos a constituição de suas práticas e concepções pedagógicas.

A partir da análise dos depoimentos, construímos um quadro tomando por base as ideias de Tardif (2005) para apresentar os resultados que encontramos, conforme segue:

Quadro 3: Saberes dos professores segundo Tardif (2005) e os achados da pesquisa

Saberes dos Professores Tardif (2005)	Saberes dos Professores Dados da Pesquisa (2013)	Fontes Sociais de Aquisição Dados da Pesquisa (2013)
Saberes pessoais dos professores	Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc
Saberes provenientes da formação escolar anterior	Saberes provenientes da formação escolar anterior	Graduação e pós-graduação.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Saberes provenientes da formação profissional para Advocacia, Economia, Contabilidade e Administração.	Instituições de ensino superior, conteúdos disciplinares, trabalhos de monitoria, participação em grupos de pesquisa e extensão, atividades práticas, exemplos dos antigos professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Saberes provenientes de cursos, palestras e congressos específicos da área de atuação.	Leis, códigos, programas e sistemas específicos, revistas e publicações da área, pesquisas e estudos publicados
Saberes provenientes de sua própria	Saberes provenientes de sua própria experiência	Troca de experiências com colegas professores, na sala de

experiência na profissão, na sala de aula e na escola	na sala de aula e na instituição de ensino superior	aula com os alunos, formações continuadas, cursos, palestras, seminários.
	Saberes provenientes de sua própria experiência profissional, em empresas e outras organizações.	A prática do ofício por meio da prestação de serviços às empresas, organizações e pessoas físicas, com colegas de profissão, no mercado de trabalho.

Fonte: Quadro adaptado pela pesquisadora

Analisando o quadro 3, verifica-se que muitas das fontes apresentadas por Tardif (2005) foram as mesmas que serviram de base para a estruturação do conhecimento dos professores pesquisados.

Em nosso estudo, os conhecimentos e os saberes empregados pelos professores são, em sua maioria, oriundos de sua formação profissional, ou seja, o assunto ou a matéria que vai lecionar. Por isso, grande parte dos professores citou as leituras de bibliografias (livros, artigos, periódicos) como fonte básica para a elaboração de seus conhecimentos e da forma de atuar em sala de aula.

“Cada disciplina que eu ministro tem os seus teóricos base e é neles que eu vou beber direto na fonte. Eu procuro me atualizar, ter o material bibliográfico sempre atualizado”. (PROFESSOR E)

Outra fonte que constituiu os conhecimentos e saberes dos professores bastante citada foi a experiência profissional. Nela, os professores iniciantes buscaram os exemplos e casos que permitiram relacionar a teoria à prática. Para muitos, sem a experiência prática não seria possível ensinar o conteúdo e atingir os objetivos da disciplina, como podemos perceber pelo depoimento: *“Como que eu vou lecionar direito empresarial para eles se eu não atuo no meu escritório, não tenho essa vivência prática?”. (PROFESSORA C)*

As atualizações profissionais, por meio de cursos de aperfeiçoamento e congressos na área técnica, assim como a graduação e a especialização, também serviram como fontes para os conhecimentos que os professores mobilizam em aula.

“[...] me apoio, também, nos cursos que participo em relação a esta matéria tributária que é o foco da 7ª. e 9ª. fases nas quais eu dou aula hoje.” (PROFESSOR L)

“[...] fui me apoiando muito, tanto na faculdade com o que eu tinha aprendido, depois fui buscando na especialização [...].” (PROFESSOR I)

A pesquisa na internet sobre assuntos relacionados à disciplina foi citada por três professores. Também outros três citaram a pesquisa em notícias veiculadas por órgãos oficiais como fonte para sustentar o conhecimento trabalhado em sala de aula.

“Hoje, a principal ferramenta que a gente tem, sem dúvida nenhuma e que dá uma porta pro mundo é a internet. Então, ela é hoje um recurso pra mim indispensável, sob o ponto de vista da dinâmica do direito. Eu trabalho com muitos livros, muitos doutrinadores [...].” (PROFESSOR C)

Da mesma forma, a legislação foi citada pelos professores como fonte de conhecimento. *“[...] é praticamente a legislação que fica mudando sempre. Então, o meu conteúdo, a minha base é a legislação da área do Direito”. (PROFESSOR L)*

Somente um professor citou como fontes de constituição do saber docente, além da leitura dos conteúdos específicos da sua disciplina, a leitura de bibliografias direcionadas à pedagogia e à docência. *“[...] eu li obras de alguns juristas que falavam a respeito de docência. Eu li alguns livros de pedagogia, de como levar o conhecimento ao aluno”. (PROFESSOR K).*

Percebemos que este professor se preocupa em ir além do domínio do conteúdo. Entende que o fazer docente sustenta-se também em conhecimentos que não são específicos da área de atuação ou prática profissional. As leituras de temas da área pedagógica auxiliam o professor a ter melhor compreensão sobre aspectos importantes relacionados ao ensino, leva-o a reflexões e questionamentos sobre a sua prática, permite que ele amplie sua visão sobre as responsabilidades que a docência impõe e alternativas de como melhorar o seu desempenho em sala de aula. Dias (2010) concebe a leitura como

[...] fundamental para a construção de conhecimentos e de subjetividades, para a

abertura de possibilidades de provocar questionamentos, dúvidas, mas também de vislumbrar caminhos e soluções, pois leva ao conhecimento de si e do outro, amplia horizontes e o conhecimento cultural, desperta a imaginação, a criatividade e promove transformação, além de nos aproximar do conhecimento produzido pela ciência. (DIAS, 2010, p.93)

Importante destacar o depoimento da Professora H, que usa como referência para os conhecimentos e saberes que mobiliza como docente os valores pessoais, a educação e a ética. “[...] busco primeiro nos valores como pessoa, da minha criação, educação. Porque eu vejo a docência não só como questão técnica, mas estamos carentes de educação, de ética”. Esta declaração demonstra o comprometimento para com a sua atividade e a preocupação dos reflexos dessa sobre os seus alunos. Conforme afirma Kawashita (2003),

A docência não se resume à relação didático-pedagógica. As dimensões políticas e éticas a tornam um ato formativo e educativo, no sentido amplo da palavra. Para quê, o quê, como e com que se ensina não são decisões neutras. (KAWASHITA, 2003, p.34)

Os saberes advindos da própria experiência como docentes, construídos a cada semestre, aula após aula, ajudam na constituição dos conhecimentos do professor em início de carreira.

“Claro que o tempo de docência é importante, mas é importante na medida em que a pessoa está fazendo este processo. Ela vai de formando, a cada semestre ela vai tentando implementar um trabalho, vai construindo um caminho contínuo em benefício do aprendizado.” (PROFESSOR K).

São os saberes experienciais colocados por Tardif (2005), ratificados por Barreiro (2003), quando coloca que:

Durante o exercício profissional no decorrer dos anos, ocorrem novas aprendizagens, de tipos variados, motivadas por fatores diversos, que são incorporadas à prática e emergem no convívio que se

estabelece numa relação que é profissional, mas é também pessoal, entre professores e alunos. (p.54)

A maneira como os professores constituem os seus saberes revela traços de suas identidades e estão mais relacionadas e centradas no âmbito científico, ou seja, em sua formação profissional. Como afirma Zabalza (2004), quando trata dos parâmetros de identidade socioprofissional do professor universitário:

Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que freqüentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes. (p. 107)

Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência (ZABALZA, 2004).

Além de buscar compreender como se deu a constituição do saber docente dos profissionais liberais professores em início de carreira, era também nosso interesse conhecer **quais foram os influenciadores de suas práticas pedagógicas?**

Neste sentido, ao avaliar o discurso de nossos entrevistados, percebemos que os professores da graduação e da pós-graduação novamente serviram como referência para a prática pedagógica que passaram a adotar no início da carreira docente. A maioria buscou exemplos de postura, de formas de apresentação de conteúdo, metodologias de aulas, de relacionamento com os alunos, de critérios de avaliação em professores que tiveram durante a sua formação. Nossos achados são ratificados por Anastasiou (2011), quando afirma que “Muito do que o docente efetiva em aula tem uma relação direta com as experiências que vivenciou como estudante” (p. 65). Vejamos alguns dos depoimentos:

“[...] eu sou um professor de um pouquinho de muitos professores que passaram por mim.” (PROFESSOR D)

“Em muitos momentos que estou lecionando eu faço questão de lembrar de algumas aulas que eu tive durante a graduação e no mestrado; lembro da postura e desempenho de professores meus, então eu tento me espelhar naquilo que eles faziam, que no meu ponto de vista, era acertado.” (PROFESSOR G)

“[...] foi realmente me espelhando nos professores que eu tive, nos exemplos bons e nos exemplos ruins.” (PROFESSOR I)

Esta também foi uma constatação dos estudos de Volpato (2010) que afirma que

O profissional liberal, ao ingressar na docência universitária, traz consigo experiências adquiridas no campo profissional, bem como, os referentes de docência que construiu durante a sua trajetória como aluno. (p. 76).

As afirmações apresentadas nos levam a refletir sobre a responsabilidade dos professores que, além de formar seus acadêmicos para a área específica de atuação profissional, de certa forma tornam-se, também, exemplos para aqueles que optam pela carreira docente. Muitos deles reproduzirão mais tarde em suas atividades profissionais os ensinamentos recebidos, as posturas observadas, as atitudes e as metodologias que seus antigos professores utilizaram durante a sua formação. Neste sentido, Volpato (2010, p. 80) alerta:

Ao influenciarem os modos de atuação dos iniciantes, assumem diante deles parte do processo de construção e formação docente. Entretanto, os saberes compartilhados, geralmente, são oriundos apenas da prática, sem a devida reflexão teórica, uma vez que também os pares não passaram por formação específica para a docência.

Sendo os reflexos da ação docente tão significativos na vida de seus alunos, mais uma vez deve-se destacar a necessidade e a importância de capacitar os professores para a atuação docente, oferecendo a eles as condições para que possam atuar da melhor forma

possível, servindo no futuro como referências positivas tanto para aqueles que forem atuar em sua profissão de formação, quanto para aqueles que desejaram abraçar a docência como profissão. Desta forma, é possível mudar o *habitus* que o professor adquire com o passar dos anos a partir das “[...] possibilidades de ampliação de aprendizado e de experiências [...]”, a que o professor está submetido quando tem a possibilidade de transitar por vários campos do saber, ocorrendo as conversões e reconversões, alterando desta maneira o estilo profissional adotado pelo professor (VOLPATO, 2010, p. 54).

A família também foi citada por alguns professores como influenciadora de suas práticas pedagógicas:

“Dentro de casa tinha meu pai que lecionou anos e que sempre me inspirou [...].” (PROFESSORA H)

“A minha família é de professores. Meu pai e minha mãe são professores de história, dos meus 4 avós, 3 eram professores.” (PROFESSOR L)

Outros dois entrevistados afirmaram que desenvolveram um estilo próprio de dar aulas, sem buscar outras referências como parâmetro para a atuação como docente.

“Eu não diria ninguém em específico, até porque faz muito tempo que fiz a faculdade, então sou de outra época.” (PROFESSOR B)

“Eu não tive um modelo, eu mesma fui me constituindo. Claro que, sempre conversei com pessoas mais experientes, que já tinham muitos anos de docência.” (PROFESSOR C)

Apenas um professor atribuiu ao seu “talento” a responsabilidade pelo modelo pedagógico que pratica. Aprendeu sozinho, como se tivesse uma espécie de “dom”.

“Eu acho que isso nasce com a pessoa. É a mesma coisa de uma pessoa que nasce com talento para esporte, para a música, para cantar, e para professor eu acho que é a mesma coisa. Tem que ter o talento, no sentido de ir lá na frente, ter didática, saber explicar o conteúdo.” (PROFESSOR J)

Mesmo aceitando o pensamento do Professor J, entendemos que de alguma forma o contexto em que ele vive influi em seu fazer pedagógico, ainda mais por ter citado pertencer a uma família de professores. Isso nos leva na direção do que afirma Volpato (2007), quando diz que

[...] antes de ser fruto do acaso ou de manifestação de qualquer tipo de dom, (o professor) é resultado de um processo que foi sendo gestado por ele, produzido num contexto cultural, social, político e econômico. (p. 214)

Ao avaliar os depoimentos, é possível perceber que a prática pedagógica adotada pelos professores é influenciada desde o seu início por diversos fatores, sendo o principal deles advindo de seus processos de formação durante a graduação e a pós-graduação no espelhamento das práticas de seus antigos professores. Os familiares que já atuam na docência também serviram como exemplos e influenciadores.

5. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS E OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

A ação docente dos profissionais liberais em início de carreira, suas crenças sobre o ensino e sobre a aprendizagem, a ideia que trazem sobre o papel de cada ator, professor e aluno, no processo de apropriação do conhecimento, são fortemente influenciados por valores e percepções acumulados ao longo de suas histórias de vida. Como afirma Cunha (1998), “O conjunto de valores e crenças que dão escopo à *performance* dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida e dão contornos ao seu desempenho” (p. 53).

A partir dos questionamentos e das entrevistas, realizamos as análises e interpretações que nos permitiram construir as categorias deste capítulo que estão organizadas em três sub-capítulos: no primeiro, apresentamos as percepções que os entrevistados trazem sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem; no segundo, os relatos das práticas pedagógicas adotadas pelos professores iniciantes e, no terceiro, a visão destes sobre os conhecimentos e características necessários para que o professor possa desempenhar bem a docência universitária.

5.1 AS PERCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Quando perguntados sobre quais eram suas percepções a respeito do papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, a maioria dos entrevistados deu ênfase ao papel do professor. Este resultado nos faz entender que o foco da ação docente destes professores está centrado no ensino. Desta forma, como colocam Abreu e Masetto (1990), “O professor é o agente principal e responsável pelo ensino, as atividades estão centradas no professor e dependem de suas habilidades e qualidades” (p.5). A falta de experiência docente e de formação pedagógica podem ser as causas para o ensino centrado no professor.

No entanto, o recorte de algumas falas leva-nos a acreditar que os profissionais liberais entrevistados trilham um caminho na direção de envolver o aluno e motivá-lo neste processo de ser o protagonista da sua aprendizagem. Eis dois depoimentos que confirmam esta percepção:

*“Eu vejo que o papel do professor é o do **incentivador**, fazer o aluno buscar o conhecimento além daquele conhecimento que nós estamos aí para transmitir [...].” (PROFESSOR A)*

“Eu diria que o professor hoje ele não é nem professor. Ele é mais um articulador em sala de aula. [...] é o papel do orientador, é articular para que o conhecimento seja construído com a sala de aula como um todo.” (PROFESSOR I)

Nessas falas, encontram-se evidências de que mesmo sendo professores iniciantes, alguns deles já percebem que o docente deve atuar como um motivador em sala de aula, desenvolvendo no aluno o interesse pela disciplina, orientando-o na busca e construção de seu próprio conhecimento. A interação professor-aluno é fundamental no processo de aprendizagem. Para isso, o professor precisa adotar uma atitude de mediador pedagógico, mantendo uma postura de parceria e de co-responsabilidade, entre ele e o aluno. Desde cedo deve existir a abertura para o diálogo e o estabelecimento de um compromisso conjunto de quais objetivos devem ser alcançados.

De maneira mais técnica, alguns entrevistados citaram como papel do professor, a responsabilidade em passar o conteúdo para os alunos. De acordo com o Professor H “[...] o processo de ensino-aprendizado, é um processo contínuo [...] no qual [...] o professor tem a obrigação de passar para o aluno aquilo para o qual ele foi contratado”, e o Professor L agrega, ainda, a “[...] necessidade do professor em passar o conteúdo de forma clara”.

Analisando o cenário que enfrentam atualmente as instituições de ensino superior, repleto de transformações tanto sociais quanto individuais, que geram constantes mudanças na vida social, do trabalho, da produção e por consequência da formação profissional, coloca-se para o professor universitário a urgência em repensar seus objetivos e suas práticas de ensino. Ainda que para promover o ensino seja necessário que o professor passe o conteúdo, a realidade requer um ensino que vá além, que promova o desenvolvimento das capacidades e habilidades de pensamento dos alunos, devendo o professor articular os processos de aquisição de conteúdos e as capacidades de pensar. Desta forma, entender que o papel do professor é “passar” o conteúdo demonstra ainda uma visão reducionista das suas atribuições e a prática de uma didática tradicional, pautada nos aspectos prescritivos e instrumentais do ensino (LIBÂNEO, 2011). Estabelecer constantemente

a relação entre a teoria e a prática foi outra função estabelecida ao papel do professor pelos entrevistados. Para eles o professor: “[...] *precisa ser uma ferramenta que vai fazer a ligação entre o que de fato acontece no mercado de trabalho e o que de fato se pratica na sala de aula*”. (PROFESSOR F)

Sendo a docência uma práxis, atribui-se a ela o “[...] vínculo indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz” (VEIGA, 2010, p.18) e ainda, “[...] não só a docência resulta da utilização de conhecimentos teóricos, como esses conhecimentos são construídos e reconstruídos no movimento da prática docente” (p. 19). Ao mesmo tempo, o papel do professor inclui ainda exigir do aluno a maturidade e a responsabilidade para com o seu processo de formação.

“O papel do professor hoje, no meu ponto de vista, primeiro é despertar o interesse do aluno e conscientizar que o mundo acadêmico o prepara para o mundo real. [...] E depois cobrar, eu acho que o professor tem que cobrar. Não de ser “carrasco”, aquele mito que existe, mas passou o conteúdo ele tem que ser exigido. Acho que isso faz parte da universidade, até para levar um pouco de responsabilidade para aquele jovem que está saindo da adolescência e entrando na fase adulta.” (PROFESSOR M)

Sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, oito professores iniciantes entrevistados, entendem que seja demonstrar interesse e estar comprometido em aprender, colaborar com o professor seguindo as suas orientações, ser honesto com o professor e com os demais colegas.

“[...] eles podiam valorizar um pouco mais aquele momento, que não é tão grande e depois irem para frente [...].” (PROFESSOR B)

“O acadêmico, por outro lado, deve procurar, e é algo que a gente só percebe quando é professor, colaborar com o professor.” (PROFESSOR K)

“Ter responsabilidade com prazos, com o professor, com o colega, ser honesto numa prova [...].” (PROFESSOR M)

Os professores manifestaram uma preocupação com a indisciplina que encontram na sala de aula, atribuindo a ela a falta de interesse dos alunos para com a aprendizagem. Segundo eles, muitos alunos cursam a faculdade apenas para obter o diploma. Estão somente de corpo presente nas aulas: “[...] *tem alunos querendo ter apenas o diploma do ensino superior, possuem só esse interesse, não tem interesse em aprender*”. (PROFESSOR J)

Em turmas com 50 alunos, os professores apontaram o barulho, as conversas paralelas, o celular e a internet como fatores de distração. Além disso, as turmas estão cada vez mais heterogêneas em termos de idade, nível sócio-econômico, capacidade de aprendizagem, áreas de atuação. Para o professor iniciante, este passa a ser um grande desafio. Como trabalhar com turmas tão grandes? Como conhecer o perfil dos seus alunos para poder adequar a linguagem e adotar metodologias de ensino eficazes?

Observando as falas dos professores entrevistados, percebemos a preocupação deles em como trabalhar o comportamento atual dos alunos, algumas vezes indisciplinados e desinteressados. Como contornar a falta de motivação, de compromisso e maturidade que parecem características fortes das novas gerações? Masetto (2003) coloca que o desenvolvimento de um comportamento adulto por parte do aluno é um processo e como tal deve ser buscado com persistência.

Pensamos que, se o aluno percebe como significativo aquilo que pretendemos ensinar a ele, ocorre uma mudança de atitude de sua parte, um compromisso maior em colaborar com o processo, em assumir as suas responsabilidades. Para justificar nossa afirmação, recorreremos novamente a Masetto (2003), quando este coloca que

Os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e seus papéis sociais e profissionais, aprendem mediante diferentes estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados; aprendem pela troca de ideias, por informações e experiências. (p.52)

As percepções sobre o ensino, sobre o papel do professor e do aluno, que os professores trazem consigo, também são influenciadas pelos modelos mentais que eles usam como referência. Se aprenderam dessa forma, podem acabar reproduzindo da mesma maneira. No entanto, mesmo trazendo consigo uma carga de referências do histórico de vida e de suas experiências profissionais, os professores entrevistados

dão sinais explícitos de que estão produzindo suas próprias práticas, refletindo sobre elas e operando, para que cada semestre aconteça uma evolução em relação ao anterior. Além disso, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, embora muitos não o dominem por completo e nem tenham a concepção exata do que seja, percebe-se que os professores estão empenhados em atender às necessidades dos alunos.

Embora usem o termo passar e transmitir conteúdos, não desconsideram e incentivam a participação dos alunos. Esses procedimentos e atitudes sinalizam uma caminhada na mesma direção do que afirma Volpato (2010), de que se trata de uma concepção de ensino-aprendizagem construtivista/interacionista².

A análise das metodologias que os professores dizem que utilizam em sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem pode reforçar esta concepção de ensino. Daí nosso interesse em conhecer junto aos profissionais liberais em seu início de carreira docente quais métodos foram empregados em suas práticas, conforme passamos a discorrer a seguir.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELO PROFESSOR INICIANTE

A aula expositiva contextualizada e dialogada foi a metodologia adotada por todos os professores entrevistados para ensinar o conteúdo da disciplina. Por meio dela, eles fazem a exposição do conteúdo, trazem os exemplos práticos do dia a dia e envolvem os alunos na discussão.

“Primeiro apresento o material, com antecedência no Ava, apresento no Power point, e vou falando de casos, situando aquela situação dentro da realidade deles [...].” (PROFESSOR B)

“Eu utilizo práticas como recursos visuais, aulas expositivas; porque é muita teoria.” (PROFESSOR H)

² Aprendizagem Construtivista/Interacionista – abordagem de ensino baseada em Piaget (1978), na qual as estruturas cognitivas são elaboradas e reelaboradas continuamente, a partir da ação física e mental do sujeito sobre o meio.

O emprego da técnica expositiva vem acompanhado da preocupação com a oratória, para que a explanação do conteúdo consiga atrair e prender a atenção do aluno e contemplar o seu modo de entender. Para Volpato (2010),

A comunicação, a facilidade de expressar-se, a clareza nas explicações e a possibilidade de participação direta dos alunos nas aulas, acrescido da capacidade de relacionar teoria e prática, revelam-se como características importantes da docência (p. 96).

“[...] técnica de oratória, tentando sempre falar de forma empolgante, com alterações na voz, dependendo do item ou do tópico. Tento sempre visualizar, falar e olhar [...]. Mas, tentar não ficar sempre num plano só, num lado só, no lado esquerdo, lado direito. Pegar então o aluno visual com o data show, aquele que precisa fixar escrevendo e tem aquele que cruza o braço e fica ouvindo [...].” (PROFESSORA)

“[...] eu trabalho num timbre de voz claro, que o pessoal entenda, tem que saber exatamente quando dosar, quando fazer determinada pausa, para que o pessoal tenha o seu acompanhamento, compreenda aquilo que está sendo dito e faça seu raciocínio, faça sua “digestão”. (PROFESSOR G)

Embora todos digam que usam a aula expositiva, emergiu das falas dos entrevistados a preocupação e o empenho em não tornar as aulas maçantes e cansativas. Para isso, muitos têm procurado mesclar com outras metodologias, como: uso de recursos áudio-visuais (filmes, vídeos, depoimentos gravados); visitas técnicas e palestras; seminários; trabalhos em equipe e dinâmicas de grupo.

“Normalmente eu tento fazer atividades, porque é muito tempo para ficar só na aula expositiva”. (PROFESSOR C)

“Procuro trazer também modelos, peças, processos. Algumas turmas eu consegui levar ao fórum, que é o dia a dia do direito. Outras eu levei numa sessão da câmara de vereadores quando falamos de direito público e privado”. (PROFESSOR H)

As pesquisas e os estudos dirigidos sobre assuntos da atualidade relacionados com a disciplina são empregados também por alguns professores, com a finalidade de conciliar teoria e prática.

“Ainda, dependendo do assunto eu trabalho com pesquisas de vídeos neste assunto, até para que eles possam relacionar a matéria que eu estou lecionando com o dia-a-dia deles”. (PROFESSOR D)

A partir dos depoimentos feitos pelos professores iniciantes, foi possível compreender a relação entre a prática pedagógica empregada por eles em sala de aula e a atividade profissional que exercem. Para a maioria, a experiência profissional é o que lhes dá tranquilidade para estar em sala de aula, pois dominam a parte prática do conteúdo, ficando mais fácil fazer a transposição do campo teórico para o mercado de trabalho. Este aspecto é reforçado pelas falas de alguns professores:

“[...] Eu consigo ter esta facilidade para passar, porque são assuntos com os quais eu trabalho no dia-a-dia. Dar aula pra mim acontece de forma tranqüila”. (PROFESSOR L)

“Se eu não sei como funciona um processo, como que eu tenho que atender uma parte, os dados que eu preciso, eu não vou saber passar o conteúdo.” (PROFESSORA H)

“O exercício da advocacia faz você operacionalizar o que você vê na teoria”. (PROFESSOR M)

Foi possível perceber ainda que algumas práticas pedagógicas dos professores buscam elementos a partir das experiências dos alunos, conforme o depoimento do professor I: *“Eu sempre procuro perguntar para o aluno, tento sempre linkar o que eu estou ensinando com a área dele”*. Desta forma, segundo Cunha (1998), o professor auxilia o aluno a *“[...] articular o seu conhecimento prático com o seu saber sistematizado”* (p.63).

Interessante destacar a fala da Professora E, que não possui uma experiência profissional muito grande, em função de ter se dedicado mais à vida acadêmica, fazendo um mestrado e agora cursando disciplinas do doutorado. Segundo ela, os professores mesmo sem mestrado, mas com a experiência profissional, cativam mais os alunos.

É recorrente nas falas dos professores, o fato de que a parte prática da matéria atrai mais os alunos. “[...] *é muito interessante para o aluno quando a gente consegue trazer essa prática da advocacia para a sala de aula*”. (PROFESSOR E). É por isso que a aula expositiva de forma contextualizada é bastante empregada pelos professores, uma vez que permite trazer a realidade do mundo do trabalho para dentro da sala de aula.

Os professores preocupam-se em fazer a relação da teoria com a prática e a experiência profissional contribui para isso, sendo percebida por eles como fundamental para poder atuar como docentes de determinada disciplina. Este esforço em relacionar teoria à prática, para Volpato (2010), é uma evidência de ruptura com a mera transposição/transferência de conhecimento.

Analisando os depoimentos dos professores iniciantes entrevistados encontramos sinais de inovação em suas práticas pedagógicas, algumas também identificadas nos estudos de Volpato (2010), como a ruptura com a mera transposição/transferência de conhecimento.

Encontramos igualmente depoimentos que sinalizam a ruptura com a postura hierárquica da relação professor-aluno e com a concepção de conhecimento pronto e acabado. Vejamos algumas falas:

“Não estamos lá para sermos os donos da verdade, eu acho que é um jogo que vai e volta [...]”
(PROFESSOR B)

“Sentando junto com eles você fica no mesmo nível de igualdade. Então, eu passo a matéria, faço questionamentos e tento relacionar com o presente fazendo um debate e os provoco [...]”
(PROFESSOR I)

“O ensino é uma via de mão dupla, tem que ter a contrapartida do professor e do aluno”.
(PROFESSOR J)

A relação professor-aluno que permite criar um companheirismo em sala de aula durante as atividades de ensino, e algumas vezes indo além, envolvendo aspectos pessoais, também é vista como inovadora.

Para Volpato (2010, p. 134),

Independentemente do curso que freqüentam, os alunos admiram o professor que os respeita, que os trata como sujeitos, que pensam, que têm histórias, sentimentos e que precisam de atenção e, muitas vezes de compreensão.

Nesse sentido, vários depoimentos da nossa pesquisa apontam para esta direção:

“Você tem que ter uma relação boa com o aluno. Responder sempre ao aluno não importa o momento, não importa se já falou várias e várias vezes durante a aula o assunto. O aluno perguntou, tem que responder.” (PROFESSOR L)

“[...] o professor também tem que ser do acadêmico na nossa visão. Um amigo, no sentido que ele possa se abrir e conversar tem alguns problemas nessa área, um aconselhador. [...] Tem que ter uma relação, talvez, mais próxima que pelo meu ver o acadêmico gosta muito e até onde eu tenho visto tem dado muito certo.” (PROFESSOR F)

Compreendemos que para conquistar uma relação profícua, o professor precisa ser exemplo, ter postura e comprometimento com a aprendizagem do aluno, buscar constantemente o *feedback*, saber ouvir, não adotar uma atitude de arrogância e se colocar na condição de constante aprendiz. Para reforçar esta percepção, recorro novamente a Volpato (2010), quando afirma que:

Os professores que se aproximam dos alunos, os escutam, se interessam pelas dificuldades e problemas e se colocam numa posição de igualdade de condições e de direito são valorizados por eles. São posturas assim que favorecem a construção de uma relação compartilhada, de respeito e responsabilidades. (p. 135)

Os depoimentos a seguir ratificam a postura inovadora dos professores iniciantes no que diz respeito à relação professor-aluno:

“[...] tem que ser generoso, porque o professor não pode esconder conteúdo. Ele tem que estar à disposição dos acadêmicos das mais variadas formas. Tem que ser paciente.” (PROFESSOR D)

“[...] conseguir verificar as necessidades dele com relação ao conteúdo pra mim é outra importante habilidade.” (PROFESSOR D)

“O professor precisa ser ético e saber respeitar, porque se ele respeita, ele vai ser respeitado. Sem ética, o professor não é respeitado nem dentro, nem fora da sala de aula.” (PROFESSOR J)

A maioria dos depoimentos apresentados faz-nos crer que os professores iniciantes estão em sintonia com seus alunos, construindo com eles uma caminhada em que ambos os sujeitos aprendem e crescem.

5.3 CONHECIMENTOS PERCEBIDOS COMO NECESSÁRIOS PARA ATUAR NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Buscamos conhecer a opinião dos profissionais liberais docentes em início de carreira sobre quais conhecimentos deve ter o docente para atuar na educação superior. Nosso interesse era compreender qual o modelo de bom professor que eles utilizam para fundamentar o seu exercício profissional. Consideramos os aspectos entendidos como habilidades e atitudes, uma vez que concordamos com Zanchet *et al.* (2012) que quando os professores ingressam na carreira docente no ensino superior, estão desprovidos na maioria das vezes de “[...] base formativa no que se refere aos conhecimentos profissionais para a docência e que envolvem também habilidades e atitudes específicas”. (p. 169)

Nos achados de Vasconcelos (1996) referentes às características ideais de um bom professor, aparecem: o domínio do conteúdo específico (condição preponderante); conhecimentos didático-pedagógicos; ser claro e objetivo ao expor o conteúdo; ser facilitador da aprendizagem.

Da mesma forma, Zabalza (2004) afirma que além do domínio dos conteúdos científicos de sua especialidade, o professor deve ter ainda as seguintes competências: saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessitaria saber); saber estabelecer uma boa comunicação com os seus alunos (individual e coletivamente); dar explicações claras, manter uma relação cordial com eles; saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha de trabalhar; ser capaz de estimulá-los a

aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc.

Sendo assim, a partir dos depoimentos obtidos, organizamos da mesma forma, uma síntese dos principais conhecimentos e características que os nossos entrevistados apontaram como essenciais para exercer bem a atividade docente no ensino universitário e que estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 4: Principais conhecimentos e características necessários ao exercício da docência universitária

Indicadores	Frequência das Respostas
Domínio do conteúdo	6
Saber passar o conteúdo (facilidade de comunicação)	6
Querer aprender sempre/manter-se atualizado	5
Manter boa relação professor aluno (trabalhar com grupos, administrar conflitos)	4
Domínio de metodologias e técnicas	3
Ser paciente	3
Experiência profissional/prática	2
Boa oratória	2
Compreender o perfil dos alunos e suas necessidades	2
Colocar-se à disposição dos alunos	2
Ser profissional (Responsável e Ético)	2
Saber exercer sua autoridade como professor	2
Saber relacionar teoria e prática	1
Capacidade de improviso	1
Ser pontual	1
Humildade – Não se colocar como o dono da verdade	1
Ser Respeitoso	1
Ser generoso	1

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

É importante destacar que, os conhecimentos e características pessoais apontados no quadro 4, na fala dos professores, são percebidos e mobilizados de forma simultânea por eles.

Voltando ao rol de conhecimentos e características apresentados no quadro 4, temos como uma das principais o domínio do conteúdo. Para os professores iniciantes, o conteúdo possui relevância, especialmente no início da carreira docente, sendo este uma de suas preocupações centrais.

“[...] conteúdo é um pressuposto básico, ou seja, saber o que você está ministrando.” (PROFESSORA E)

“Domínio do assunto principalmente. O professor tem que vir para a sala de aula dominando o assunto que vai dar no dia. Esse pra mim é o ponto chave.” (PROFESSOR L)

Esta preocupação que os professores apresentam é coerente, pois de forma geral, é a partir do conteúdo da disciplina que são definidos: o plano de ensino, seus objetivos, metodologias, exercícios, avaliações e demais atividades a serem desenvolvidas no transcorrer do semestre. Além disso, supomos que ao destacarem o domínio do conteúdo como um dos conhecimentos básicos para o exercício docente, nossos entrevistados entendem que ele é fundamental para o reconhecimento de sua autoridade como professores. Por estarem em início de carreira, existe a necessidade de conquistarem a confiança dos alunos. Neste sentido, Volpato (2010) afirma:

[...] o professor deve necessariamente “saber mais” a respeito daquilo que se propõe a ensinar do que seus alunos, pois a confiança deles é diretamente proporcional à segurança daquele, isto é, do seu domínio teórico em determinado campo de conhecimento. (p. 136)

No que diz respeito ao domínio do conteúdo, Masetto (2003) focaliza o valor do mesmo como um dos elementos fundamentais do desenvolvimento da aprendizagem, mas, para isso, reforça a necessidade de que ele seja planejado, levando-se em consideração aspectos como: perfil e características do profissional que se deseja formar; elaboração de um rol de itens que vão compor o conteúdo da disciplina, os quais sejam importantes para o curso e que estejam atualizados. Sendo assim, o professor, em início de carreira, necessita de orientação sobre como fazer este planejamento e também precisa ser convidado a participar de discussões que tenham como objetivo estudar os conteúdos pertinentes a

cada disciplina e a maneira mais adequada de trabalhá-los para que a aprendizagem seja significativa ao aluno.

Zabalza (2004, p. 111) enfatiza que “Conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente”, e destaca a necessidade de outras *exigências intelectuais* que devem ter os docentes, para serem capazes de:

- Analisar e resolver problemas;
- analisar um tópico até detalhá-lo e torná-lo compreensível;
- observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas circunstâncias atuais (para isso, os professores devem ter diversas alternativas de aproximação);
- selecionar as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem;
- organizar as ideias, a informação e as tarefas para os estudantes. (BROWN E ATKINS (1994, *APUD* ZABALZA 2004, p. 111)

Outro aspecto destacado foi o domínio de metodologias de aula e técnicas visuais que estão diretamente relacionadas à apropriação por parte do docente dos conhecimentos da área da didática.

“O domínio de técnicas visuais, técnicas para atrair o aluno, para que a aula se torne proveitosa, se torne atrativa.” (PROFESSORA A)

“Conhecimento sobre técnica. Eu fico na dúvida pra responder isso, porque o professor que tem conhecimento técnico e não tem metodologia pra passar, não adianta.” (PROFESSORA H)

No campo das habilidades, nossos interlocutores destacaram como uma das mais importantes: saber passar o conteúdo e envolver o aluno na aula, o que entendemos que também seja concernente à didática do ensino.

“[...] eu tive excelentes professores com uma formação extraordinária, mas que não sabiam passar, não conseguiam fazer com que chegasse ao aluno o conhecimento daquela matéria.” (PROFESSORA H)

Analisando as respostas destes professores, percebe-se que os conhecimentos necessários para um professor atuar no ensino superior estão relacionados ao domínio de conteúdos e técnicas para bem ensinar. Neste caso, a didática do ensino é vista como instrumental, restrita aos métodos e aos procedimentos para aplicação dos conhecimentos em sala de aula, de maneira uniforme, capaz de “[...] ensinar a toda e qualquer turma de estudantes, independentemente de suas condições objetivas e subjetivas de vida” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010).

Além do domínio das técnicas, o discurso volta-se novamente ao conteúdo, agora no sentido de que não basta dominá-lo, é importante ter a habilidade de saber como transmiti-lo, para conseguir envolver o aluno, chamar a sua atenção. Este é um dos desafios impostos ao professor iniciante, que precisará “[...] chamar a atenção ou cativar o aluno para participar do processo que vivenciam em sala de aula.” (ZANCHET *ET AL*, 2012, p.174).

Para Libâneo (2011), o ato de ensinar tem por função ajudar o aluno a desenvolver seu próprio processo de conhecimento e aponta como um dos problemas recorrentes do ensino universitário o desconhecimento ou a recusa das contribuições da pedagogia e da didática. O autor defende que, além de saber o conteúdo específico a ser ensinado, é preciso utilizar a mediação didática, que concebe o ensino como “[...] atividade de mediação para promover o encontro formativo, educativo, entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento” (p. 192).

Ampliando a discussão sobre a importância da didática para o ensino universitário, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a tarefa da didática é a de

[...] compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa a propõe práticas de ensinar) [...] (p. 49)

Juntamente com o domínio de metodologias de ensino, aparece a oratória como técnica que precisa ser dominada pelo professor, permitindo que ele tenha facilidade em estabelecer um processo claro de comunicação com os seus ouvintes, melhorando a exposição do conteúdo e consequentemente a argumentação.

“A principal, no meu ponto de vista, é justamente a clareza na fala, argumentação. A chave é a clareza na fala. Um discurso que seja ao mesmo tempo sucinto, mas extremamente esclarecedor.”
(PROFESSOR G)

As formas de comunicação adotadas pelo professor junto aos estudantes também são consideradas importantes para Zanchet *et al* (2012), uma vez que elas facilitam a interação e, por consequência, o alcance dos objetivos educativos que visam a aprendizagem.

A experiência profissional retratada na vivência prática sobre o assunto que será repassado aos alunos também foi citada pelos entrevistados. Os professores entendem que, para executarem bem o seu ofício, precisam ter “[...] *bastante conhecimento prático, vivência, porque, queira ou não, a universidade conduz o aluno para ser um futuro profissional*” (PROFESSOR A).

Entendemos que os professores iniciantes, como já dito anteriormente, valorizam a experiência profissional, uma vez que esta facilita a conexão entre a teoria que eles precisam abordar em sala de aula com a realidade do mundo do trabalho. E esta conexão é extremamente importante, porque de acordo com Volpato (2010), “[...] reúne as condições de os alunos compreenderem com maior profundidade o objeto de conhecimento” (p. 133).

No discurso dos entrevistados, também foram destacadas as habilidades de: manter uma boa relação professor-aluno, saber trabalhar com grupos, compreender o perfil dos alunos e suas necessidades, administrar conflitos e exercer a autoridade como professor. Eis alguns depoimentos:

“[...] a gente precisa saber fazer a gestão de conflitos em sala de aula [...].” (PROFESSOR I)

“[...] a autoridade. Não que o professor tenha que ser autoritário em sala de aula, mas ele tem que ter o controle da turma.” (PROFESSORA C)

“O professor precisa estar psicologicamente preparado para conhecer o perfil dos seus acadêmicos, saber o que cada um está buscando.”
(PROFESSOR D)

O trabalho docente envolve uma relação social que traz implicações de elementos afetivos, principalmente entre o professor e os

seus alunos. A interação e convivência exigem do docente inteligência emocional para atuar com pessoas e grupos e, além disso; “[...] traduzir, mediar, lidar com o inesperado e o novo a cada instante podem gerar angústia, estresse, depressão” (ANASTASIOU, 2011, p. 65). Assim sendo, os processos de profissionalização devem oferecer ao professor iniciante discussões teórico-práticas sobre inteligência coletiva, desenvolvida a partir de atividades em grupos, para que estas habilidades sejam adquiridas ou ampliadas pelos docentes.

A facilidade de comunicação, saber fazer a relação entre teoria e prática e a capacidade de improviso, foram outras habilidades também citadas pelos entrevistados.

“Capacidade de improviso, porque as vezes o que você planejou não dá certo e você não pode demonstrar p/ o teu aluno que você não está com o controle da situação.”
(PROFESSORA E)

“A principal, no meu ponto de vista, é justamente a clareza na fala, argumentação. A chave é a clareza na fala. Um discurso que seja ao mesmo tempo sucinto, mas extremamente esclarecedor.” (PROFESSOR G)

No conjunto de respostas, encontramos um amplo espectro de citações relacionadas com as atitudes que devem ter os professores, algumas mais direcionadas ao ele como indivíduo, como por exemplo: querer aprender sempre e se manter atualizado; ser humilde não se colocando como o dono da verdade, ser profissional (responsável e ético).

“É tentar se especializar, realmente tentar nos formar professores. Eu acho que a única forma é ir atrás de questões pedagógicas mais voltadas para a docência para que a gente consiga ter esta habilidade de passar para o aluno e até técnicas, porque são diferentes e a gente não sabe.”
(PROFESSORA C)

Sobre a necessidade de atualização constante “[...] ele tem que ser muito profissional, no sentido de buscar realmente o que está acontecendo no mercado, porque o aluno hoje preza muito isso” (PROFESSOR I).

Importante reforçar a questão da ética e da responsabilidade como essenciais no processo de desenvolvimento profissional dos docentes. Para Zabalza (2004, p. 131), o crescimento dos professores e

do seu trabalho “[...] não dependerão somente do aprimoramento das técnicas e dos recursos que utilizamos, mas, sobretudo, do reforço do compromisso profissional [...]” que os professores forem capazes de assumir.

Outras atitudes que o professor precisa adotar produzem efeitos sobre os alunos diretamente, quais sejam: Ser pontual, Ser paciente, Ser generoso, Colocar-se à disposição dos alunos, Ser respeitoso.

“A responsabilidade, pontualidade e ética profissional são as três coisas mais importantes pra mim.” (PROFESSOR J)

“[...] tem que ser generoso, porque o professor não pode esconder conteúdo. Ele tem que estar à disposição dos acadêmicos das mais variadas formas. Tem que ser paciente.” (PROFESSOR D)

“O professor precisa ser ético e saber respeitar, porque se ele respeita, ele vai ser respeitado. Sem ética, o professor não é respeitado nem dentro, nem fora da sala de aula.” (PROFESSOR J)

Os conhecimentos e características citados revelam que os professores estão abertos às mudanças, apresentam flexibilidade e abertura para novas propostas pedagógicas, indicam qualidades de uma postura docente mais compromissada com as necessidades do ensino de graduação.

Avaliando os aspectos apontados pelos professores entrevistados que caracterizam a boa prática docente, encontramos vários que também foram identificados por Kertész e Lorenzoni (1991, *apud* Vasconcelos, 1996, p. 40) como características facilitadoras ao correto exercício do magistério: comunicabilidade; comportamento ético; equilíbrio emocional; criatividade; boa expressão verbal; bom relacionamento interpessoal e comportamento funcional adequado.

Mais especificamente tratando do professor iniciante, nossos achados encontram ainda similaridade nos estudos de Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012), quando os professores universitários iniciantes de sua pesquisa indicaram como competências requeridas para profissão docente: gostar de ensinar; gostar de trabalhar com gente; gostar de estudar; capacidade de organização; segurança; o adequado uso de recursos didáticos e experiência prática.

Ficaram silenciadas algumas das competências apontadas por Perrenoud (2000) e Masetto (2003) como: envolver os alunos em atividades de pesquisa; possuir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino; promover a interdisciplinaridade; fazer o exercício da dimensão política; participar como conceptor e gestor do currículo.

Zabalza destaca a importância dos professores serem bons formadores, sendo capazes de oferecer aos alunos “[...] uma formação mais polivalente, flexível e centrada na capacidade de adaptação a situações diversas e na solução de problemas”. Afirma, ainda, que somente o *know-how* científico não é suficiente para atingir essa dimensão educativa, que busca cada vez mais “[...] um desenvolvimento global da pessoa, potencializando sua maturidade e sua capacidade de compromisso social e ético (2004, p. 115). A pergunta de Zabalza é: somos formadores ou apenas professores qualificados? Mas relativiza, quando assume que a dimensão formativa não é em absoluto uma questão simples, sob a perspectiva dos próprios professores, dos alunos, das condições em que desenvolve o seu trabalho.

Por tudo isso, talvez a influência formativa mais clara e pertinente ocorra de forma indireta, por meio do trabalho sobre os conteúdos. O tipo de conteúdos que são selecionados, a forma de abordá-los, a metodologia empregada, as exigências geradas para aprovação, entre outros constituem elementos que revelam, quando são empregados, uma grande capacidade de impacto formativo sobre os estudantes. (ZABALZA, 2004, p. 116)

Embora os professores não tenham apontado algumas das características, conhecimentos e atitudes necessários ao bom exercício da prática docente, estão conscientes que são diversos e são humildes em reconhecer que necessitam se aperfeiçoar, muito embora isso nem sempre seja possível, em função da atividade profissional que desempenham.

Da mesma forma, é importante avaliar o envolvimento profissional com o magistério e a consciência que possuem sobre suas deficiências (Vasconcelos, 1996). Além disso, muitas destas competências e habilidades podem ser aperfeiçoadas por meio da formação pedagógica, para a qual o professor precisa ser estimulado, incentivado e envolvido a participar.

6 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA APÓS O INGRESSO NA DOCÊNCIA, AUTOAVALIAÇÃO E EXPECTATIVAS FUTURAS

Neste terceiro e último capítulo de exposição dos resultados da pesquisa, organizado em dois sub-capítulos, apresentamos no primeiro as concepções sobre formação pedagógica de nossos entrevistados, as necessidades apontadas por eles de capacitação continuada e a constatação do comprometimento com a atividade docente assumida, no sentido de preparação e participação nos processos formativos oferecidos pela IES. No segundo, estão os relatos e as análises feitas pelos pesquisados sobre sua auto-avaliação e as perspectivas que possuem para o futuro profissional como docentes.

6.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES, IMPORTÂNCIA E PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação pedagógica para a docência universitária, dada a sua relevância, tem sido uma temática amplamente discutida por diversos autores como Nóvoa (1992), Masetto (2003), Pachane (2003) Zabalza (2004), Tardif e Lessard (2005), Pimenta e Anastasiou (2010) e Cunha (2004, 2010). A defesa que estes autores fazem da formação no campo da pedagogia universitária é porque ela permite ressignificar e refletir sobre a prática docente no ensino superior, sendo um espaço formativo essencial para discussão e análise desta prática e também de apropriação de conhecimentos específicos no campo da pedagogia.

Sem a formação pedagógica, essencial ao desenvolvimento profissional do docente, o processo de constituição de competências para atuar neste nível de ensino acaba ocorrendo de maneira individualizada, por meio de tentativas e erros. Além disso, como já mencionamos anteriormente, muito das práticas adotadas pelos docentes pesquisados são embasadas em modelos de outros professores que tiveram durante a educação básica e superior. Esse modo de se construir docente, para Corrêa *et al* (2011) “[...] não facilita avanços significativos, dificultando a construção de inovações na prática Pedagógica” (p. 80-81).

Compreender a percepção que os participantes possuem sobre formação pedagógica faz-se necessário, uma vez que, sendo a formação o elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória (Veiga, 2010),

necessitariam os profissionais liberais professores participar de processos de formação para aprofundarem seus conhecimentos sobre educação. E, também, a partir desta compreensão, é possível repensar as políticas de formação das IES e suas estratégias para que atendam às necessidades e características deste público.

Antes de discorrer sobre os resultados encontrados, é pertinente situar os programas de formação pedagógica oferecidos pela Instituição onde atuam os professores iniciantes deste estudo.

A Unesc, desde 1998, oferece vários programas de formação continuada ao seu corpo docente. No início, vinculados à Diretoria de Graduação, os programas dedicavam-se à formação e acompanhamento pedagógico dos professores. Este modelo permaneceu até 2004, quando foi criado o Setor Pedagógico que deu nova configuração a este trabalho. A partir de 2005, a equipe responsável pelo setor pedagógico assumiu a tarefa de ampliar significativamente o número de participações e avançar no sentido da reflexão sobre a prática (PEREIRA et al., 2005).

A preocupação desta equipe estava em rever os modelos de formação existentes, por considerar que os conhecimentos docentes, vistos como representação dos saberes profissionais, não davam conta de problematizar o contexto institucional e social em que o ensino se desenvolvia. A proposta de formação continuada estava fortemente alicerçada na premissa de dialogar *com* o professor para melhor compreender suas necessidades e levá-lo a refletir sobre a sua prática profissional.

Diversas modalidades de formação eram desenvolvidas por meio de programas, sendo eles: Programa de Formação Continuada Geral (PFCG), Programa de Formação Continuada dos Coordenadores (PFCC), Programa de Formação Continuada Pontual (PFCP) e Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-Contratados (PFCDRC). Este último reconhecido pela própria equipe do setor pedagógico como um avanço, pois possuía carga horária de 80 horas/aula e contemplava atividades de formação presenciais e virtuais direcionado aos professores iniciantes no corpo docente da UNESC.

Em 2010, por meio da Resolução 02/2010 da Câmara de Ensino de Graduação, foi criado o Núcleo de Pedagogia Universitária – NEP, com o objetivo de:

[...] desenvolver a formação pedagógico-profissional dos docentes, inter-relacionando as dimensões do ensino, pesquisa e extensão para o fortalecimento de

sua função como mediador de aprendizagem e investigador de sua prática pedagógica. (RESOLUÇÃO 02/2010 – CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO/UNESC)

Dentre as atribuições do NEP, está a de organizar juntamente com o Setor de Desenvolvimento Humano a recepção dos professores recém-contratados, que até o ano de 2013, era constituída por uma carga horária de 4h, sem obrigatoriedade de presença. Nessa recepção, acontecia a acolhida do Reitor, a apresentação do vídeo-institucional da universidade, seguida pela apresentação das questões pedagógicas relacionadas ao PDI da instituição, Projeto Pedagógico dos Cursos, critérios de avaliação, uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem e Diário Eletrônico, realizados pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação. A recepção era encerrada com a apresentação do plano de carreira pelo Setor de DH. Após esta acolhida, os professores iniciantes eram motivados a participar das formações continuadas oferecidas pela instituição ao longo dos semestres acadêmicos e de forma mais concentrada nos períodos de férias.

Como nossos entrevistados ingressaram por processo seletivo no período de 2009 a 2013, entende-se que foi este o modelo de formação inicial e continuada que receberam e que, possivelmente, a partir dele, constituíram suas concepções sobre o que seja a formação pedagógica.

Elaboramos um quadro-síntese para melhor demonstrar nossos achados sobre este aspecto, esclarecendo que, na maioria dos casos, os entrevistados citaram vários significados para a formação pedagógica:

Quadro 5: Concepções sobre Formação Pedagógica

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA
Formação para a Docência	7
Metodologias de Ensino	10
Métodos de avaliação	3
Capacitação para o uso de ferramentas	1
Melhora a comunicação e a oratória	1
Ensina a trabalhar com os alunos	1
Troca de experiências entre os pares	1
Total	24

Fonte: Elaborado pela autora

Iniciando a análise dos dados expostos no quadro 5, encontramos os entrevistados que entendem formação pedagógica como sendo

formação para a docência, abarcando uma série de conhecimentos pertinentes ao exercício profissional docente.

“A formação pedagógica deve formá-lo para a docência, torná-lo ainda melhor para a docência. [...] Essa formação do profissional que hoje é professor.” (PROFESSORA)

“[...] é um momento que você vai estudar a teoria da educação, os teóricos da educação. [...] estudar o que é didática, ver quais as possibilidades de metodologias.” (PROFESSOR E)

“Eu acho que é a forma de estruturar o conhecimento da docência, de metodologias de ensino, planejamento de ensino, estrutura curricular de determinado conteúdo, a postura do docente em si.” (PROFESSOR M)

Estes depoimentos são animadores, pois nos fazem crer que a maioria dos professores possui uma visão um pouco mais profissional do ensino, contrária àquela na qual o docente não precisa se preparar para ensinar, pois admite a ideia de que ensinar é uma arte que se aprende com a prática. Mais uma vez nos apoiamos em Zabalza (2004) para defender que, sendo a docência uma atividade ampla e complexa, que requer conhecimentos e habilidades específicas, é necessário um processo consistente de formação para que o professor possa adquiri-los, melhorá-los e ampliá-los.

A formação pedagógica para grande parte dos entrevistados comporta também as **metodologias de ensino** que podem ser empregadas em sala de aula, a fim de facilitar a transmissão do conteúdo para os alunos e promover o conhecimento.

“Eu acredito que seriam mais técnicas de postura, de como se portar em sala de aula, como saber abordar determinados assuntos, como saber trabalhar com teu público.” (PROFESSOR G)

“Alguma técnica de apresentação de conteúdo, alguma dinâmica de trabalho, alguma forma de usar um programa, um novo computador para fazer uma nova demonstração de conteúdo.” (PROFESSOR K)

Nestes depoimentos, percebemos que, se em um primeiro momento a visão dos entrevistados parece ser mais ampla sobre a essência da formação pedagógica, em outro, a relação que fazem desta com a apropriação de conhecimentos básicos para o manejo em sala de aula é mais reducionista.

O propósito da formação pedagógica é dar profissionalismo para a ação docente. Por isso, ela deve compreender aspectos como: domínio da matéria que o professor vai lecionar (abarcando, além do domínio do conteúdo, o domínio do conhecimento didático próprio da disciplina e o conhecimento experiencial); compromisso educativo (desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho) reflexividade (capacidade de reflexão) e capacidade para o trabalho em grupo (liderar e questionar a melhoria contínua da instituição educativa) (VEIGA, 2010).

Os **métodos de avaliação** também foram citados como partes integrantes da formação pedagógica, por orientá-los sobre a melhor maneira de avaliar a aprendizagem de seus alunos. “[...] *a parte de avaliação dos alunos seja a que talvez mais tenha que focar.*” (PROFESSOR I). De forma menos consistente, a formação pedagógica é compreendida como **capacitação para o uso de ferramentas tecnológicas** de ensino e comunicação. “[...] *alguma forma de usar um programa, um novo computador para fazer uma nova demonstração de conteúdo.*” (PROFESSOR K)

Na opinião do Professor G, a formação pedagógica ajuda a **melhorar a oratória** do docente, permitindo que ele transmita o conteúdo de forma clara, melhorando sua postura em sala de aula e, desta forma, atendendo a diferentes perfis de aprendizagem. Eis o seu depoimento:

“[...] a questão de preparação da postura, do modo como você fala, como impõe sua voz. Você tem que saber observar, porque existem alguns que absorvem melhor o conhecimento ouvindo, outros que absorvem melhor observando, outros que aprendem executando alguma tarefa.”

Além de auxiliar o professor na tarefa de repassar o conteúdo e os conhecimentos para os acadêmicos, a formação pedagógica também **ensina a trabalhar com os alunos**, oferecendo outros processos, outras maneiras. “*Acredito que sejam formas do professor conseguir transmitir o seu conhecimento, formas como ele vai trabalhar com seus alunos, quais são as formas mais indicadas nesse sentido.*” (PROFESSOR F)

Para os entrevistados, a formação pedagógica propicia ainda o desenvolvimento do professor por meio da **troca de experiências acadêmicas** com os seus pares, promovendo a interação entre os professores e entre as disciplinas: *“Ou mesmo, uma experiência que deu certo, um estudo de caso que deu certo.” (PROFESSOR K)*

Somente um professor não soube responder sobre o que trata a formação pedagógica, porém, quando perguntado sobre a importância dela para a sua atividade docente, respondeu que era importante porque ajuda o professor a passar de forma clara o conteúdo. Sente a necessidade de melhorar a sua oratória.

Se os estudos de Vasconcelos (1996) com profissionais liberais docentes de 3º grau apontaram para um “[...] total desconhecimento da verdadeira abrangência do termo “formação pedagógica”, sendo esta identificada “[...] como o simples domínio de técnicas voltadas ao ensino” (p.44), entendemos que nossos pesquisados parecem estar um pouco mais conscientes, quando afirmam que ela engloba a **formação para a docência**. Sem dúvida, muitos ainda atribuem à formação pedagógica o aspecto de aprender a dominar diferentes **metodologias de ensino**, mas encontramos pistas de que eles percebem que a profissão docente é complexa e que o seu exercício requer muito mais conhecimentos específicos dos campos da filosofia, sociologia, pedagogia e educação.

Embora estejam silenciados, os aspectos da formação pedagógica que dizem respeito ao planejamento de ensino em suas diversas partes, principalmente àqueles que envolvem os objetivos específicos do processo de ensino-aprendizagem, outros foram citados como, por exemplo, a necessidade de conhecer: o perfil do aluno e da turma; o mercado do trabalho no qual o futuro aluno irá trabalhar; métodos de avaliação; e a relação professor-aluno.

Observando o coletivo das concepções sobre formação pedagógica, acreditamos que nossos entrevistados estão cientes do que ela trata, porém, se isolarmos os depoimentos, não encontraremos indivíduos que tenham listado todos os aspectos que esta formação engloba. Afirmamos isso baseados novamente em Vasconcelos (1996), quando a autora coloca que:

A correta formação pedagógica passa, necessariamente, por conhecimentos de Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, pelo domínio das questões do ensino (avaliação, currículo, estrutura do

sistema educacional, etc.), além de muitos outros aspectos complementares. (p. 44)

A consciência de que faltam ainda conhecimentos específicos do magistério para o desenvolvimento profissional, pode ter sido a razão para que todos os professores entrevistados tenham sido unânimes em dizer que a formação pedagógica é importante para a atuação como docente do ensino superior e que percebem carências em relação a ela: *“Claro que eu quero a formação pedagógica, porque eu quero ser um professor melhor, eu tenho interesse nisso, eu gostei de estar lá, eu gostei de dar aula, então eu tento me aprimorar.”* (PROFESSOR B)

Além de buscar compreender qual era a percepção que nossos professores iniciantes possuíam sobre formação pedagógica, também procuramos saber qual a importância que atribuem a ela no exercício docente. Neste sentido, os entrevistados apontaram diversas razões que foram organizadas e que estão dispostas no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6: Formação Pedagógica: Importância x Percepção de Necessidade

Razões da importância da Formação Pedagógica para o exercício da docência	Aspectos nos quais percebem necessidade de formação pedagógica
Troca de experiências com outros professores	Conhecimentos de novas metodologias e estratégias de ensino
Subsidia o professor com mecanismos apropriados para a docência	Conhecimentos sobre os princípios docentes
Oferece novos métodos para passar o conteúdo	Domínio das ferramentas da Tecnologia da Informação e Comunicação – TICs
Melhora a didática para passar o conteúdo	Oratória
Ajuda a compreender como os alunos aprendem	Processo de aprendizagem que estimule o acadêmico para a conquista da sua autonomia
Ajuda a lidar com situações imprevistas	Alternativas para enfrentar os imprevistos que ocorrem em sala de aula
Promove o desenvolvimento do professor, permitindo alcançar os objetivos e a excelência no ensino	

Faz refletir sobre a prática docente

Dá suporte ao professor com ferramentas que aprimoram suas habilidades

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando o quadro 6, percebe-se que a formação pedagógica é tida como importante para alguns professores, pois permite aprimorar continuamente seus conhecimentos sobre a atividade docente, conhecer novas metodologias de ensino, de avaliação e de planejamento de aulas.

“[...] embora eu não tenha muito aprofundado o que é a pedagogia e a formação pedagógica, eu sinto falta como professor de ter essa formação, porque na verdade ela vai contribuir para o teu desenvolvimento.” (PROFESSOR J)

“É importante para que eu consiga passar para o aluno o meu conhecimento. Porque não basta o meu conhecimento, eu tenho que saber explicar para o aluno. Tenho que saber passar para o aluno esse meu conhecimento, senão não vai adiantar de nada.” (PROFESSOR C)

“[...] você costuma escutar aquela famosa frase: “O professor sabe muito, mas não sabe passar”. Então nesses casos eu acredito que é sim fundamental.” (PROFESSOR F)

Para outros, os momentos de formação continuada são ricos espaços que favorecem a troca de experiências entre os seus participantes, promovem a reflexão e o desenvolvimento de novas habilidades.

“[...] porque há troca de informações com professores com mais experiência. [...] Essa troca entre docentes é importante, considero isso 100% importante para que haja a troca, e o profissional entenda que há uma lacuna, uma ponte entre eles.” (PROFESSORA A)

“[...] toda a formação, sempre tem alguma coisa que a gente vai acabar pegando de bom, que vai levar pra sala de aula e que faz com que a gente comece a

refletir sobre o que a gente está praticando.”
(PROFESSOR I)

A importância da formação pedagógica também é percebida pela possibilidade de orientação que ela oferece para que o professor possa lidar com as situações imprevistas e, algumas vezes, conflituosas que acontecem sem ala de aula, decorridas da relação professor-aluno.

“Na questão de relações que a gente enfrenta na própria sala de aula. [...] cada semestre a gente se depara com situações pedagógicas do dia-a-dia na sala de aula que a gente nunca se deparou.”
(PROFESSOR H)

“Cada turma tem o seu “time”, a sua forma de aprendizado.” (PROFESSOR H)

Os professores J e K resumem a importância da formação pedagógica da seguinte forma:

“[...] todo aquele que se torna professor precisa ter formação pedagógica.” (PROFESSOR J)

“Ela é essencial porque é a estrutura de um professor.” (PROFESSOR K)

Contudo, quando solicitados para que apontassem em quais aspectos sentiam necessidade de formação pedagógica, nossos interlocutores foram mais sintéticos. Se observarmos novamente o quadro 6, percebemos que nossos entrevistados ainda não compreendem a formação pedagógica em sua totalidade de conhecimentos e possibilidades para o desenvolvimento profissional docente e para o modelo de ensino que praticam. Sendo assim, terminam por apontar necessidades de formação mais direcionadas àquilo que conhecem e que para eles são urgentes no exercício imediato da docência em sala de aula.

É importante resgatar aqui as reflexões de Libâneo (2011) sobre as mudanças da sociedade que determinam novas configurações na formação dos profissionais que nela vão atuar. O autor enfatiza a exigência cada vez maior de que os professores, por meio do ensino, sejam capazes de: desenvolver em seus alunos a capacidade de pensar a realidade de forma crítica e intervir nela; prover sólida formação cultural e científica; utilizar meios pedagógico-didáticos que levem o aluno ao

“aprender a pensar”, conquistando autonomia no assunto; formar para a cidadania participativa.

Por isso, questionamo-nos se os professores estão cientes desta realidade e destes desafios, ao apontarem as necessidades que possuem de formação pedagógica. Talvez não em sua totalidade, mas sendo eles profissionais liberais que há pouco tempo abraçaram a carreira docente, é animador verificar pelos relatos que eles não se sentem confortáveis em exercer a docência apenas com os conhecimentos específicos da área de formação e com as experiências que trazem do campo profissional.

Até mesmo aqueles professores que avançaram mais em seus estudos acadêmicos e obtiveram titulação em programas de mestrado percebem a necessidade de formação pedagógica porque entendem que a pós-graduação os preparou para a pesquisa e muito pouco ou quase nada para a docência.

“[...] muito embora no curso de mestrado haja uma formação excelente para formar pesquisadores [...] não há a formação de um docente, de alguém que trabalhe com didática em sala de aula. Na minha área de atuação não existe curso de mestrado algum que ofereça isso. O professor na minha área de atuação que queira trabalhar didática tem que fazer algum curso fora, porque não existe, é muito pouco [...].” (PROFESSOR G)

“É uma coisa que o professor com mestrado, [...], não teve. O que eu tive foi metodologia da pesquisa [...].” (PROFESSOR E)

A percepção de nossos entrevistados sobre o fato de que ficaram ausentes na pós-graduação as discussões de cunho pedagógico caminha na direção dos apontamentos de Pimenta e Anastasiou (2010), quando discutem a relação entre os elementos constituintes da pesquisa e do ensino, apontando as diferenças entre estes dois processos, e reafirmando que o primeiro permite a sistematização e o desenvolvimento das habilidades para a pesquisa, porém estas habilidades não atendem às necessidades específicas que a prática do ensino exige. Para corroborar com o exposto, recorreremos novamente a Zabalza (2004), que também questiona a ideia de que para ser bom professor universitário, o importante é ser bom pesquisador. Para ele,

Ser bom pesquisador é, de fato, importante [...], porém, não substitui, nem se iguala (seja em

objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários) ao fato de ser professor. (p. 108)

Sendo assim, os professores, mesmo com titulação obtida em programas de mestrado ou doutorado, mas carentes de formação pedagógica para o domínio do ensino, ainda não estariam aptos ao exercício da docência com qualidade e excelência. Por esta razão, concordamos com Pachane (2003), ao reforçar a importância da formação pedagógica aos professores em início de carreira para evitar os problemas decorrentes da inexperience destes na condução dos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda que todos os professores pesquisados sejam iniciantes, com até cinco anos de atuação na docência superior, cada um está em um estágio docente diferente dos demais. Portanto, a percepção sobre as suas necessidades de formação pedagógica são diversas. Mesmo assim, foi possível perceber pelos depoimentos, que a maioria dos professores sente a necessidade de formação pedagógica e estão abertos à participação nos processos formativos. Por um lado, isso é bastante positivo, pois mesmo não sendo condição exclusiva para ser professor, a formação pedagógica “pode fornecer os instrumentos necessários para a compreensão das complexas relações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem” (CARNEIRO, 2010, p.111). Por outro, sabe-se que a intenção sem ação não traz modificações, nem avanços nas práticas docentes. Por isso que, muito embora, a declaração sobre a importância e a necessidade de formação pedagógica tenha sido constante, ao analisar o conteúdo de suas falas, a efetiva participação nos programas oferecidos pelas IES nas quais estão vinculados, nem sempre é uma realidade.

Oito professores entrevistados, profissionais liberais, não participam dos programas de formação continuada oferecidos pela IES, apresentando como principal motivo a coincidência de horários com a atividade profissional que desenvolvem fora da universidade, impossibilitando conciliar a agenda de compromissos. Vejamos alguns depoimentos:

“Nem sempre a minha atividade profissional permite que eu possa participar a tarde de um curso de formação continuada.” (PROFESSOR A)

“[...] muitas vezes há a dificuldade em conciliar a agenda do escritório de advocacia com a agenda da universidade.” (PROFESSOR D)

Nossos achados coincidem com os de Veiga (2010), que detectou quando da análise de duas modalidades de programas para o desenvolvimento profissional docente, uma fragilidade quanto à participação efetiva dos professores nos programas ofertados. Uma das razões apontadas por ela para a pouca participação está relacionada “[...] à liberdade de ir e vir, ao direito à individualidade e ao respeito à autonomia do professor quanto à decisão de participar, ou não, do processo formativo” (p. 22).

Analisando o exposto por Veiga, e considerando que a IES na qual os entrevistados exercem suas funções não obriga a participação nos programas de formação continuada, tampouco, valoriza a efetiva participação na forma de benefícios, esta acaba não sendo priorizada pelos docentes.

A oferta no período de férias também é outro fator que dificulta a participação, principalmente, para aqueles professores que moram em outras cidades, como é o caso da Professora E: *“Não no período de férias, pois eu não consigo me deslocar, por estar envolvida geralmente com outras atividades, dando conta de outras atividades [...]”*.

A forma e o pouco tempo de divulgação dos cursos, palestras e oficinas são outros fatores que atrapalham a organização da agenda do profissional liberal e inviabilizam a sua participação nas formações oferecidas. A fala do Professor G, justificando a sua dificuldade em participar, exemplifica este problema *“[...] às vezes também a divulgação, que em alguns casos, acontece muito em cima da hora”*.

Novamente, percebemos que a participação nos programas de formação continuada não é uma prioridade para os professores entrevistados, pois no caso da IES estudada, as atividades da formação acontecem em períodos que não são considerados como férias para os docentes (Fevereiro e Julho) e são amplamente divulgadas por diversos meios de comunicação.

Esta ausência e falta de organização para a efetiva participação pode também estar relacionada ao que Zabalza (2004) chama de “resistência cultural” dos docentes, caracterizada pelo “[...] individualismo, a fragmentação curricular, a defesa da liberdade de cátedra, a opacidade das atuações docentes, etc.”, que “[...] criam uma cultura favorável ao deslocamento da atividade docente para uma espécie de território privado” (p. 33). Sendo assim, a percepção sobre a importância da

formação continuada fica em segundo plano, sendo colocada em grau menor de importância, por isso a baixa participação. Desta forma, concordamos com Davies (1998, *apud* Zabalza, 2004. p. 143), de que é:

[...] preciso incorporar programas de acompanhamento (formação de aprendizes) como uma condição para ser contratado, como um elemento que faz parte do período de experiência ou como um fator que afetará a possibilidade de obter vantagens no contrato.

Apenas cinco professores participam de forma efetiva de todas as formações que a IES oferece e avaliam positivamente os modelos e conteúdos que são apresentados.

Nestes casos, percebemos que os professores estão mais comprometidos com o seu processo de desenvolvimento profissional e reconhecem que necessitam de capacitação, principalmente porque em início de carreira, pela falta de experiência e de formação específica, não possuem todas as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para poder ensinar.

Mesmo aqueles professores que participam pouco ou quando podem, também avaliam positivamente os modelos de formação oferecidos e concordam com os demais colegas de participação efetiva, que a formação continuada traz diversos benefícios, sendo apontados como os principais: a troca de experiências e integração entre os professores e o fato de sempre acrescentar algo para a prática docente do professor, colaborando com o seu aperfeiçoamento.

“Eu acho muito importante por 2 motivos: um porque passa a integrar mais os próprios professores da instituição. [...] é um reforço para cada ano que vem, para cada semestre. E, é algo também para aplicação imediata. Algumas dúvidas a gente poderia levar por certo tempo e assim elas são interrompidas.” (PROFESSOR K)

“Eu acredito que é importante, é muito válida, [...] também pela interação e troca de experiência que existe entre um professor e outro, discussões que sempre acontecem, acho muito válido.” (PROFESSOR F)

“Eu avalio como positivas. Até então eu não participei de nenhuma que não tenha me acrescentado algo e isso é o principal objetivo, de

que esta formação acrescente para o professor. E principalmente para o jovem professor. [...] sem dúvida nenhuma, colabora na construção deste profissional.” (PROFESSOR D)

A participação nos programas de formação continuada poderia atenuar a tendência observada por Zabalza (2004) dos professores universitários em construir sua identidade e a desenvolverem suas atividades de forma individualizada. A formação é uma oportunidade dos professores construir novas práticas pedagógicas por meio da reflexão que fazem com seus pares. Os estudos em grupo, minicursos e oficinas ajudam a desconstruir e construir conhecimentos, além disso, fica mais fácil enfrentar as incertezas e obter maior autonomia em sua atividade docente. Igualmente, as formações continuadas são consideradas positivas por possibilitarem aos seus participantes a atualização para o uso de TICs, do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e por ensinarem o professor a preparar o plano de ensino e elaborar avaliações: *“Eu acho que é fundamental, porque toda vez que eu aprendo a mexer num recurso novo, é um material novo, é uma forma de didática nova que eu tenho para apresentar.” (PROFESSOR H)*

Também foi apontado como fator positivo das formações continuadas o fato delas prepararem o professor para o início do semestre e de poderem colocar em prática o que é apresentado e discutido nestas formações: *“Na verdade todos os que eu fiz foram ótimos e valeram a pena. Eu consigo colocar em prática.” (PROFESSOR C)*

Os professores que participaram dos grupos de formação em pedagogia universitária estudados por Anastasiou (2011) também apontaram com maior intensidade os itens que se referiam mais diretamente a ações resultantes de conhecimento, decisão e aplicação pessoal de cada participante. Ou seja, daquilo que aprendeu em seu processo de formação continuada, o professor adota primeiro o que pode ser imediatamente colocado em prática e que depende apenas da sua vontade e ação.

Dois professores, que só participaram de formação continuada em outras IES, avaliaram os modelos dos quais participaram como muito teóricos e sugeriram que as formações oferecessem mais grupos de discussão para trocas de experiências.

“Eu acho que eles caem muito para a parte teórica da situação. Eles poderiam trabalhar muito mais a prática do que a teoria. Em que sentido? Pegando conflitos que realmente acontecem em sala de aula e

trazendo para um grande grupo para discussão, do tipo: o que você faria?” (PROFESSOR I)

Como cada professor tem uma cultura e experiências de vida próprias, são sujeitos diferentes e com expectativas diversas sobre a formação, entendemos assim como Anastasiou (2011), que os processos de formação continuada de docentes devem partir de um contrato inicial entre os participantes, estabelecendo: um plano geral de trabalho baseado nas necessidades dos participantes e os objetivos a serem alcançados de forma coletiva.

E, ainda, nos processos de formação continuada, são fundamentais

[...] a problematização e a fundamentação teórico-prática para a apropriação de estratégias impulsionadoras de mudanças coletivas e individuais, tendo em vista a construção de um saber-fazer docente reflexivo, democrático, ético e socialmente comprometido. (CORRÊA ET AL, p. 96)

Compreendemos desta forma que os programas de formação devem ter em vista as necessidades mais imediatas dos professores, como forma de incentivá-los à participação, envolvendo problemas em relação a procedimentos metodológicos, planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem, relação professor/aluno, ética, além dos conhecimentos específicos de cada área e disciplina que os professores atuam.

Retomando os aspectos sobre a formação pedagógica que nos interessaram conhecer e compreender, verificamos que os profissionais liberais em início de carreira participantes deste estudo, percebem a relevância de uma formação continuada que lhes de condições de exercer com maior propriedade a profissão docente. Entendem que a formação pedagógica abarca os conhecimentos da pedagogia, mas destes pontuam aqueles que estão mais direcionados aos aspectos técnicos e instrumentais e mesmo atribuindo a ela relevada importância para o sucesso em suas atividades docentes, poucos participam efetivamente dos programas oferecidos. Ainda assim, reforçamos nosso ânimo em constatar que vários professores, mesmo sem conhecer a verdadeira abrangência da formação pedagógica, estão comprometidos na busca de possibilidades de formação que possam orientá-los na jornada profissional docente que assumiram.

Por isso, concordamos com (Vasconcelos, 1996) de que a formação continuada deve ser um processo constituído por várias etapas sucessivas, oferecida aos professores de forma contínua, durante todos os estágios da carreira. Desta forma, muito mais que o domínio de habilidades e técnicas, é possível por meio da formação pedagógica ampliar a consciência profissional destes docentes.

Além disso, outra oportunidade proporcionada pela formação continuada é o conhecimento da filosofia da instituição, sua missão, visão, valores e princípios, assim como os projetos pedagógicos dos cursos onde os professores atuarão, que nortearão os seus fazeres docentes.

Ainda é necessário destacar a dimensão coletiva como outro fator que se deve valorizar como resultado da formação docente. Por meio dela, os professores compartilham as experiências e, desta forma, podem compreender e analisar melhor suas práticas, fazem o exercício da escuta, da interação. Esses processos interativos levam ao questionamento e à reflexão e estabelecem um ambiente de confiança e de parceria, por meio do diálogo entre os pares.

Anastasiou (2011) reflete sobre os resultados de suas pesquisas com professores participantes de grupos de formação pedagógica, sobre o aspecto do trabalho coletivo estimulado durante os encontros. Para ela, historicamente a categoria profissional de professores está habituada a trabalhar de maneira individualizada, tendo que apreender e sistematizar o trabalho cooperativo. O vínculo e a troca de experiências que os estudos em grupos favoreceram foram elementos destacados na avaliação dos participantes, assim como a abertura de visão, a ampliação do ânimo para enfrentar os desafios da docência e a percepção de que é possível fazer diferente, aprender com os sucessos e insucessos. Outro aspecto também destacado foi a revisão da maneira de ser docente, da oportunidade de conhecer outros projetos o que ampliou o compromisso com a graduação para além do aspecto pessoal.

Por todo o exposto, entendemos assim como Volpato (2010), que “A participação em programas de formação continuada para docentes é fundamental para que haja um processo de formação profissional, considerando que há saberes próprios dessa profissão” (p. 79).

6.2 AUTOAVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO PROFISSIONAL COMO DOCENTE

Identificar quais as perspectivas que os profissionais liberais em início de carreira possuem em relação ao seu futuro profissional como

docentes e qual a avaliação que fazem do percurso que transcorreram até o momento da pesquisa, também foi um dos objetivos deste estudo. Nossa intenção foi saber se estes profissionais liberais, pelas experiências que tiveram como docentes do ensino superior, pretendem continuar investindo nesta carreira, além de conhecer como julgam o seu desempenho atual na docência.

Todos os professores entrevistados fizeram uma auto-avaliação positiva de sua atuação docente. Acreditam que evoluíram e melhoraram significativamente as suas metodologias de aula desde que iniciaram a atividade docente. Sentem-se mais seguros e experientes no domínio da sala de aula, na relação professor-aluno, nos métodos de avaliação.

“Hoje me considero um professor muito seguro, muito mais do que no começo [...].” (PROFESSOR A)

“Eu acho que melhorei. Melhorei em vários aspectos [...] já sei diferenciar o que é mais importante, o que eu teria que dar uma ênfase, uma explicada melhor. Questões como elaborar provas [...] Como lidar com o acadêmico.” (PROFESSOR C)

“[...] eu acho que cresci bastante, ou melhor, eu amadureci e isso é natural, porque com a experiência vivida a gente amadurece mais. Eu amadureci como pessoa, amadureci como professor, adquiri maior experiência e maior bagagem de conteúdo para discutir com os alunos. Aperfeiçoei o meu método de dar aula.” (PROFESSOR J)

Alguns conseguiram adequar a sua linguagem, a sua didática e a sua postura em sala de aula: *“[...] alguns aspectos eu creio que tenha melhorado, principalmente na questão de postura, do modo como eu exponho o meu conhecimento”.* (PROFESSOR G)

Cinco professores fizeram questão de enfatizar que estão realizados com a atividade docente, sentem prazer e satisfação em dar aulas, percebem-se como profissionais da docência, conforme podemos perceber a partir do depoimento abaixo:

“[...] eu me vejo cada dia mais como professor. Antes eu me via mais como advogado do que como professor, aí teve certo momento que eu passei a me ver mais como professor que advogado, cada vez mais docente.” (PROFESSOR K)

Muito da auto avaliação positiva que fazem vem dos próprios *feedbacks* que recebem dos alunos, da coordenação e de seus colegas de trabalho, que sinalizam bom desempenho em suas atividades como professores.

“[...] e pelo que eu tenho visto, a avaliação dos acadêmicos também tem sido positiva.” (PROFESSOR F)

“Eu peço para alguns alunos chave observarem o que melhorou e o que eu ainda tenho que melhorar. Então eles dizem: você melhorou o seu modo de falar, antes você falava mais rápido e agora você está mais pausado, fica mais fácil para compreender.” (PROFESSOR G)

A preocupação em obter um *feedback* junto aos alunos, sinalizada pelo Professor G, caracteriza parte do processo de reflexão que o professor precisa fazer sobre a sua ação docente, o que contribui para melhorar o seu desempenho pedagógico e o seu crescimento como profissional da docência. A reflexão sobre a prática, ao longo do desenvolvimento da mesma, para que permita ao professor avançar em seus conhecimentos, métodos e processos, deve ser constantemente analisada, submetida a comparações e modificada. Caso contrário, a prática pela prática pode reforçar o hábito que, se não for modificado por meio da reflexão, admitirá que o professor continue a cometer os mesmos erros e enganos ao longo dos anos. Por isso, a necessidade de documentar a prática, avaliá-la, ou auto-avaliá-la é defendida por Zabalza (2004), pois desta maneira é possível implementar os ajustes necessários.

“Claro que o tempo de docência é importante, mas é importante na medida em que a pessoa está fazendo este processo. Ela vai se formando, a cada semestre ela vai tentando implementar um trabalho, vai construindo um caminho contínuo em benefício do aprendizado.” (PROFESSOR K)

A maioria dos professores entrevistados embora faça uma avaliação positiva do seu desenvolvimento docente, ainda sente a necessidade do aprimoramento constante. Neste sentido, dez professores projetam para o seu futuro profissional como docentes o

aperfeiçoamento por meio do ingresso em programas de mestrado e doutorado, como podemos perceber a partir destes depoimentos:

“Eu tenho consciência de que a docência é uma paixão, e acima de tudo se eu quiser permanecer na docência eu preciso buscar especialização. Então, eu pretendo fazer um mestrado [...].” (PROFESSOR H)

“Eu penso em fazer um doutorado para complementar a questão da pesquisa e também para poder dar aulas na pós-graduação.” (PROFESSOR K)

Novamente, a questão da titulação aparece como uma possibilidade de melhorar a atuação docente. Porém, como já discutido anteriormente, o fato de o professor obter maior titulação e se tornar um pesquisador em sua área específica do conhecimento, nem sempre é garantia que se tornará um bom professor, em função de que na maioria dos programas de pós-graduação estão ausentes os conteúdos que trabalham os conhecimentos pedagógicos, como já apontaram Vasconcelos (1998), Pachane (2003), Zabalza (2004) Pimenta e Anastasiou (2010). No entanto, a titulação é cada vez mais uma exigência da carreira no ensino superior, pois as IES sofrem controles acentuados do governo na forma de sistemas de avaliação, necessitando adequação às determinações impostas pela atual legislação.

Um dos reflexos da lei 9.394 de Dez/1996 é percebido no movimento das IES para com os seus processos seletivos que enfatizam cada vez mais a titulação e produção acadêmica como critérios de seleção dos seus futuros docentes. A ênfase na contratação deste perfil de docente corresponde a “[...] uma concepção de qualidade para a educação superior, aquela que destaca a investigação e a produção do conhecimento como eixo principal da condição acadêmica”. (ZANCHET ET AL, 2012, p. 163). Por esta razão, tanto os professores quanto as IES são avaliados por critérios de produtividade que deixam à margem a docência (Zabalza, 2004).

É necessário atentar para Zabalza (2004), quando fala da “ética da praticidade”, que diz respeito aos mecanismos básicos utilizados pelos professores para progressão na carreira, enfatizando a tendência da construção da identidade profissional “[...] em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais” (p.105).

Todos estes fatores podem estimular o professor iniciante a ampliar a sua qualificação por meio de uma pós-graduação *Stricto Sensu* e, de alguma forma, justificar a baixa participação nos programas de formação continuada, pois o docente percebe que o aprimoramento para a docência não é tão valorizado pela instituição.

Dois professores gostariam de participar mais de projetos de extensão, e outros dois, após o mestrado ou doutorado, pretendem dar aulas na pós-graduação. Ainda falando sobre as suas perspectivas futuras como docentes, os entrevistados manifestaram a intenção em continuar lecionando pelo prazer, conhecimento e reconhecimento que a atividade proporciona. Alguns deles pretendem inclusive, num futuro próximo, se dedicarem exclusivamente à atividade docente.

“Eu não pretendo sair, eu sempre tive interesse e quando iniciei a docência, acho que despertou em mim um prazer muito maior do que eu imaginava, e se eu tiver que optar hoje entre a docência e a profissão de contador, eu com certeza opto pela docência.” (PROFESSOR F)

“Eu acho que a docência hoje me traz muito mais que uma profissão. Para mim tem sido um prazer muito grande estar aqui [...].” (PROFESSOR F)

Estes depoimentos demonstram que os profissionais liberais construíram uma forte identificação com a docência e estão entusiasmados com o trabalho que vêm desenvolvendo. Parece-nos que estão satisfeitos no âmbito profissional, mas seria interessante promover os aspectos da satisfação pessoal para que a motivação e o entusiasmo pela carreira se mantenham por mais tempo.

Zabalza (2004) destaca a satisfação pessoal do docente como um dos pilares para o aprimoramento da qualidade dos processos formativos das instituições de ensino superior. Para ele, “[...] a melhora da satisfação virá pela melhora nas relações que os sujeitos mantêm com o seu trabalho” (p.133). Neste sentido, as ações institucionais necessitariam atender mais aos:

[...] aspectos relacionados ao professor como pessoa e às suas necessidades de reconhecimento, de expectativas de promoção, de envolvimento em responsabilidades, de formação, etc., o que condicionará bastante seu moral profissional, sua capacidade de trabalho e, com o passar do tempo, sua

própria efetividade como membro da coletividade.
(ZABALZA, 2004, p. 133)

Promover a satisfação pessoal e profissional do professor ajuda a minimizar a insatisfação e a desmotivação e os efeitos gerados por elas como a estafa e o *burn out* que normalmente aparecem após um determinado tempo de atuação. Manter a energia positiva dos professores e o entusiasmo pode afastar a rotina e o tédio.

No entanto, avaliando os depoimentos é preciso reconhecer com Huberman (1992), que o início do processo de constituição da identidade docente se caracteriza como um período em que o professor mais aprende por conta de seu entusiasmo inicial. É o estágio onde ocorrem as descobertas e as experimentações, no qual os professores empregam energia e força e estão mais abertos para explorar novas possibilidades. Vejamos os depoimentos:

“[...] quando eu estou na Unesc, quando eu estou na sala de aula, quando eu estou com os alunos, eu gosto, eu me sinto bem por poder ajudar os demais.”
(PROFESSOR L)

“Na minha área tem outras atividades que são financeiramente melhores, mais vantajosas do que a docência. Mas [...] quem quer lecionar, [...] faz muito mais porque gosta do que faz, porque quer passar o conhecimento, fazer a sua parte e deixar uma mensagem.” (PROFESSOR M)

Manter esta chama acesa requer cuidados e atenção especiais aos professores iniciantes porque trabalhar com os alunos é uma atividade desgastante, permeada por tensões e conflitos uma vez que os docentes precisam conciliar diferentes perfis, interesses, opiniões e expectativas no processo de ensino-aprendizagem. Para Silva e Guimarães (2010), a docência pressupõe um trabalho de “[...] interação com características distintas de outras formas de trabalho. A docência concretiza-se por meio de uma relação fundamental, a relação professor e alunos em contextos complexos e diferenciados [...]”. Normalmente, estas relações causam *stress* e frustrações, principalmente quando os professores não conseguem motivar os seus acadêmicos e também, por serem inexperientes em suas atividades pedagógicas.

Sendo assim, é neste período, conseqüentemente, que ele mais necessita de acompanhamento, apoio e orientações para prosseguir na

carreira uma vez que demonstra estar apaixonado por ela, pelo menos em seu princípio.

7 CONCLUSÃO

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, buscamos inicialmente conhecer o contexto do ensino superior brasileiro para podermos entender quais são as exigências atuais que regulamentam a atividade docente neste nível de ensino.

Verificamos que as políticas de expansão da Educação estabelecidas pelo governo, principalmente a partir da década de 1990, impulsionaram o crescimento deste segmento, com a abertura de novas universidades públicas (Federais, Estaduais e Municipais), Universidades Privadas, Centro Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. Para controlar a grande oferta de novas instituições e garantir a qualidade do ensino oferecido, o governo estabeleceu processos sistemáticos de avaliação interna e externa, compostos por vários indicadores, dentre eles a exigência de titulação do corpo docente. No entanto, ao observarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, no capítulo que versa sobre a Educação Superior, existe um silenciamento no que diz respeito à formação pedagógica do docente universitário, especificando apenas a obrigação das IES em compor um corpo docente com pelo menos um terço de professores tempos integrais e um terço de professores com mestrado ou doutorado.

A falta de políticas explícitas em relação à qualificação dos docentes do ensino superior permitiu que várias concepções e práticas fossem adotadas pelas instituições, sendo uma delas a ênfase na seleção de docentes que possuam o domínio do conteúdo em determinada área e experiência profissional, ou que tenham titulação acadêmica em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nestas duas situações, o domínio pedagógico do candidato não é considerado como fundamental para a sua escolha, permanecendo a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” ou que “quem sabe pesquisar sabe ensinar”.

No entanto, a sociedade contemporânea e a própria complexidade que envolve a atividade de ensino, impõem novas exigências e estabelecem competências básicas necessárias para realizar a docência. Sendo assim, o professor não consegue mais apenas pelo talento, vocação, experiência profissional prática ou titulação, dar conta das inúmeras atividades e responder as complexas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. É urgente que qualquer profissional que assuma a docência esteja apto para ela, pois a preparação do corpo docente é um dos alicerces da qualidade de ensino que se deseja oferecer.

Neste cenário, estão os profissionais liberais que abraçaram a docência universitária normalmente sem um planejamento anterior, pois como evidenciou o estudo, a maioria dos entrevistados tornou-se professor por acaso, por meio de convite, em função da experiência profissional na área. Por esta razão, buscamos estudar os anos iniciais de docência destes professores para obter uma melhor compreensão da constituição desta caminhada, instigados pelos autores Hubermann (1992) e Marcelo Garcia (1999), quando afirmam que é neste princípio que se dá a constituição da identidade docente e que se consolidam as práticas de ensino que serão empregadas por eles ao longo da carreira como professores universitários. Além disso, nosso interesse também focalizou na questão da preparação deste novo professor para a atuação em sala de aula, entendendo assim como Pimenta e Anastasiou (2010), que muitos deles em início de carreira possuem experiências e conhecimentos em suas áreas específicas de atuação, mas estão quase que totalmente despreparados para o processo de ensino e aprendizagem.

A partir deste contexto, traçamos como primeiro objetivo compreender como os profissionais liberais que são professores em início de carreira no ensino superior edificam sua docência. Neste sentido, nossa intenção era conhecer como se deu o início da atividade destes professores desvelando suas experiências, sentimentos e desafios, e como foi o acolhimento destes pelas instituições de ensino superior nas quais ingressaram.

De início, identificamos que nossos entrevistados aceitaram o convite para serem professores universitários por várias razões, dentre elas: pelo interesse em dar aulas enfatizando o gosto pela transmissão de conhecimentos; pelas experiências obtidas enquanto alunos de graduação ou pós-graduação no exercício de atividades de monitoria ou de apoio ao professor e colegas em sala de aula; por influência da família e pelo prestígio que a docência transfere à atividade profissional que desenvolvem.

Na quase totalidade dos casos, o ingresso na carreira docente deu-se por acaso e esta imprevisibilidade contribuiu para que os nossos interlocutores apontassem a insegurança como o sentimento que marcou a fase inicial de suas experiências como professores. Neste sentido, os principais fatores relatados como motivadores da insegurança foram a falta de didática, o domínio das metodologias de ensino, a angústia em saber se dariam conta da atividade docente e se conseguiriam passar de forma clara o conteúdo, prendendo a atenção dos alunos.

Também a relação professor-aluno era uma das grandes expectativas na fase inicial, principalmente por alguns dos entrevistados serem jovens e sentirem receios em relação à aceitação e respeito por parte dos alunos. A avaliação igualmente foi um fator destacado como motivo para preocupações, pois os professores se sentiam inseguros em dois aspectos: primeiro, na forma como deveriam avaliar a aprendizagem de seus alunos e, segundo, como que os alunos avaliariam o seu desempenho docente em sala de aula. Além disso, a própria dúvida em saber se gostaria de lecionar ou não, apontada por um dos entrevistados, foi motivo de ansiedade nos meses iniciais do exercício da atividade docente. Porém, mesmo envolvidos por sentimentos de angústia, insegurança, preocupações, nossos entrevistados foram unânimes em afirmar que este período inicial foi vencido sem traumas maiores, o que nos leva a pensar que estão convencidos de que a experiência profissional e o domínio do conteúdo são suficientes para encarar os desafios da sala de aula.

Na percepção de nossos entrevistados, a acolhida que receberam da instituição, das coordenações de cursos, dos seus pares e alunos, foi tranquila. Aspectos como profissionalismo, espírito coletivo e facilidade de integração foram destacados, ficando ausente nas falas sentimentos de rivalidade, indiferença ou falta de solidariedade entre os professores. No entanto, as orientações iniciais que receberam foram direcionadas aos aspectos burocráticos de suas atividades, logo percebidas como insuficientes para o exercício da docência. Foi possível detectar que nossos entrevistados, após algum tempo de atividade em sala de aula, sentiram falta de maior amparo para as questões pedagógicas do processo de ensino.

Também nos propusemos investigar quais foram ou são suas fontes de conhecimentos, seus influenciadores da prática docente e as percepções que trazem a respeito do papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas adotadas e as concepções sobre quais conhecimentos, características e habilidades são necessárias para atuar como professor no ensino superior foram objetos de análise.

De acordo com a pesquisa, a constituição dos saberes docentes dos profissionais liberais iniciantes está alicerçada basicamente nos conteúdos da disciplina que lecionam, embasados em bibliografias específicas, legislação e de autores da área. A experiência da prática profissional é outra fonte bastante importante de conhecimentos que permite aos professores associar os aspectos teóricos a realidade do mundo do trabalho. Outras fontes para a composição dos conhecimentos

são as atualizações profissionais por meio de cursos, palestras, congressos e seminários da área, que permitem aos professores acompanharem as tendências, novidades e regulamentações específicas da sua área profissional. A pesquisa sobre o assunto a ser trabalhado em aula em sites e veículos de notícias também foi citada, como alternativa para seleção de casos que compõem os exemplos, exercícios, estudos e demais atividades propostas para envolver os alunos com o tema. Além disso, foram apontados ainda os conhecimentos obtidos durante a graduação e a pós-graduação e os próprios valores pessoais, fundamentados em questões de educação, ética, respeito e compromisso.

Os principais influenciadores da prática pedagógica adotada pelos professores iniciantes foram seus antigos professores da graduação e a pós-graduação e também os familiares que já atuam na docência. Neles, nossos entrevistados buscaram exemplos de postura, modelos de aula e de práticas pedagógicas adotadas na condução dos processos de ensino. Entendemos que também foram estes influenciadores que compuseram as crenças sobre o ensino e a aprendizagem que nossos entrevistados possuem e a ideia que trazem sobre o papel do professor e do aluno neste contexto.

A maioria dos entrevistados apontou o papel do professor como sendo o de motivador, aquele que desenvolve no aluno o interesse pela disciplina, orientando-o na busca e construção do seu próprio conhecimento. Já com relação ao aluno encontramos evidências de que os professores conferem a ele o papel de coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que enfocam a importância dele estar comprometido em aprender e colaborar com o professor seguindo as suas orientações. A ênfase, então, está no papel do professor, demonstrando que a ação docente desses professores está centrada no ensino, principalmente quando afirmam que o papel do professor é “passar” o conteúdo, estabelecendo constantemente a relação entre a teoria e a prática.

Entendemos, no entanto, que para atuar como docente, o profissional liberal necessitaria compreender como o aluno aprende, e de que forma ele poderia atuar neste processo. O enfoque da sua ação deveria ser a aprendizagem do aluno e isto significa colocá-lo como agente principal e responsável pela construção do seu conhecimento. Para isso, as atividades se voltariam às suas capacidades, possibilidades, oportunidades e condições (ABREU E MASETO, 1990).

Pensando sobre as metodologias que os professores falaram que utilizam em sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem, percebemos que o enfoque está direcionado no ensino, uma vez que a

maioria dos professores adota principalmente a aula expositiva contextualizada e dialogada como método para ensinar o conteúdo da disciplina. No entanto, em vários depoimentos detectamos atitudes dos professores iniciantes que incentivam a participação dos alunos, dando sinais de ruptura, tanto na prática de transferência de conhecimento, quanto na postura hierárquica da relação professor-aluno. Neste sentido, vários professores buscam outras metodologias, como: visitas técnicas, palestras, seminários, trabalhos em equipe e dinâmicas de grupo, para conciliar teoria e prática mas, principalmente, para envolver os alunos nos conteúdos apresentados e discutidos.

Por serem profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho e, por isso, contam com conhecimentos práticos na área de formação, igualmente era nosso interesse analisar se estes professores iniciantes estabelecem relação entre a experiência profissional adquirida no mundo do trabalho em suas práticas pedagógicas na sala de aula. Os depoimentos evidenciaram que os professores iniciantes se apoiam amplamente em suas experiências profissionais para relacionar a teoria com a prática, sendo este um fator que lhes dá certa tranquilidade para estar em sala de aula, pois dominam a aplicação prática dos conteúdos em situações reais de trabalho. Esta capacidade e habilidade, na percepção dos entrevistados, é bastante valorizada pelos alunos, pois acrescenta um dado de realidade ao conteúdo e ao curso, aproximando-os das práticas do mundo do trabalho. Desta forma, percebemos, assim como Vasconcelos (1996), que a presença do profissional liberal como docente no ensino superior é muito importante, principalmente, em função da relação entre teoria e prática tão necessária à efetiva formação profissional dos graduandos.

No campo dos conhecimentos, habilidades e características necessárias para o exercício da atividade docente no ensino superior, os professores apontaram como essenciais: o domínio do conteúdo; domínio de metodologias de aula e técnicas visuais; experiência profissional e vivência prática; saber passar o conteúdo (facilidade de comunicação); manter boa relação professor aluno (trabalhar com grupos, administrar conflitos); querer aprender sempre, mantendo-se atualizado, ser paciente, colocar-se a disposição dos alunos e ser profissional (responsável e ético).

Conhecer qual o entendimento que os professores iniciantes possuem sobre formação pedagógica também foi um dos objetivos do estudo e os resultados revelaram que a maioria deles entendem que a formação pedagógica compreende a formação para a docência, abarcando uma série de conhecimentos pertinentes ao exercício

profissional docente. Além disso, afirmaram também que ela comporta as metodologias de ensino que podem ser empregadas em sala de aula para facilitar a transmissão do conteúdo para os alunos e promover o conhecimento. Novamente, percebemos que a ideia de docência está configurada em torno do domínio do conteúdo e nas alternativas de como transmiti-los aos alunos. A formação pedagógica corresponde, neste caso, ao conhecimento e aperfeiçoamento de metodologias de ensino para aplicação em sala de aula. Por outro lado, observamos nas falas que os professores iniciantes reconhecem a complexidade da ação docente e a fragilidade de conhecimentos que possuem perante ela. Este pode ter sido o fator que levou todos os professores entrevistados a serem unânimes em dizer que a formação pedagógica é importante para a atuação como docente do ensino superior e que percebem carências em relação a ela.

Muito embora os professores iniciantes reconheçam a importância da formação pedagógica, principalmente pelo entendimento dos benefícios que ela oferece como a troca de experiências, integração entre os professores e a possibilidade de aperfeiçoamento, a participação deles nos programas oferecidos pelas IES nas quais estão vinculados não é efetiva. A principal justificativa apontada para as ausências foi a impossibilidade de conciliar a agenda de compromissos profissionais que exercem fora da universidade com os horários das atividades de formação. Analisando os discursos, somos levados a acreditar que a participação nos programas de formação continuada não é prioridade para os professores, primeiro porque ela não é uma obrigação ou condição para a contratação e permanência deles como docentes da instituição. Segundo, porque a própria atuação docente é vista institucionalmente e culturalmente como individualizada, na qual o professor tem a liberdade em sua função de decidir o que lhe é mais conveniente em termos de formação, tanto específica quanto pedagógica, sendo esta última menos valorizada que a anterior. Neste aspecto, acreditamos que a incorporação de programas específicos de acompanhamento e formação pedagógica aos professores iniciantes deveria ser uma condição estabelecida pela IES durante o período de experiência destes, uma vez que é propósito da formação pedagógica dar profissionalismo à ação docente, sendo um espaço formativo essencial para apropriação de conhecimentos específicos no campo da pedagogia.

Ainda foi um dos nossos objetivos conhecer qual a avaliação que os profissionais liberais fazem a respeito do seu desempenho no início da carreira enquanto professores universitários e as perspectivas que possuem sobre o futuro profissional como docentes. Na questão da auto-

avaliação sobre a atuação como docentes, nossos professores iniciantes, atualmente, sentem-se mais seguros e experientes no domínio da sala de aula, na relação professor-aluno e nos métodos de avaliação. Com o passar do tempo, desenvolveram uma forte identificação com a docência e estão entusiasmados com o trabalho que realizam, manifestando a intenção em continuar lecionando pelo prazer, conhecimento e reconhecimento que a atividade proporciona. Embora reconheçam que evoluíram positivamente como docentes desde o início de suas atividades, a maioria deles ainda sente a necessidade do aprimoramento constante e projeta para o seu futuro profissional como professores o aperfeiçoamento por meio do ingresso em programas de mestrado e doutorado, entendendo ser esta uma possibilidade de melhorar suas atuações como docentes, o que verificamos em nossos estudos que é importante, mas não é suficiente.

Como entendemos que os anos iniciais da carreira são fundamentais para a constituição da identidade docente, sendo o período durante o qual o professor mais aprende por conta de seu entusiasmo inicial, é importante que políticas institucionais de formação continuada sejam estabelecidas para darem condições de profissionalização à atividade docente destes profissionais liberais logo no princípio.

A caminhada que realizamos até aqui permitiu ampliar nossos conhecimentos sobre o início da carreira docente dos profissionais liberais que se tornam professores, mas, mais do que isso, ampliou nosso próprio entendimento sobre o real papel do professor universitário na condução dos processos de ensino e aprendizagem.

Durante este estudo, aprendemos aspectos relevantes sobre a constituição dos saberes docentes e a importância da reflexão que se deve fazer sobre o que praticamos em sala de aula, para nos aprimorarmos continuamente. Avaliando os resultados que a pesquisa nos trouxe, constatamos as fragilidades dos professores iniciantes e as nossas também, diante da formação pedagógica tão necessária ao exercício do magistério no ensino superior.

No entanto, animamo-nos em detectar que nossos entrevistados, mesmo diante das dificuldades encontradas no princípio de suas atividades, pela falta de acompanhamento e de formação pedagógica específica que os orientasse na condução do seu trabalho, dão sinais de que não concebem o ensino como uma mera transmissão unilateral de conhecimentos, em um modelo tradicional no qual o professor tudo sabe e transmite, e o aluno nada sabe e só recebe. Percebemos, também, que eles estão conscientes de suas dificuldades e preocupados em buscar

aperfeiçoamento que lhes permita evoluir em suas concepções, conhecimentos e práticas.

Estamos convictos que, além dos esforços que devem ser empreendidos pelo próprio docente em sua profissionalização, é de responsabilidade das instituições de ensino superior garantir as condições necessárias para isso, por meio do planejamento e da oferta de programas permanentes e sistematizados de formação pedagógica, principalmente aos professores em início de carreira em função das dificuldades e necessidades específicas desta fase.

Se a IES estiver realmente preocupada com a qualidade dos serviços educacionais que oferece aos seus acadêmicos e a toda sociedade, deve ela própria estabelecer as políticas e investimentos necessários para este fim, priorizando a qualificação do seu corpo docente, pois ainda que outros aspectos organizacionais sejam frágeis, o bom ensino e a aprendizagem permanecerão sendo a essência do que as pessoas buscam e querem das instituições de ensino superior.

Pensando desta forma, ao concluirmos este trabalho, colocamos o propósito de continuar pesquisando esta temática e assumimos o compromisso de apresentar os resultados deste estudo aos participantes da pesquisa e aos órgãos e instâncias competentes da instituição na qual atuamos, como forma de colaborar com as reflexões e proposições de ações que visem à qualificação de seu corpo docente e, por consequência, melhorar a qualidade do ensino na graduação.

O desafio é continuar discutindo, investigando e propondo ações para que possamos contribuir com o aprimoramento do ofício de professor universitário, desde suas fases iniciais. Nossa expectativa vai nesta direção.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de. MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8ª. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido. Docência universitária: passos de um percurso formativo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995. 225 p.

BARREIRO, Aguida Celi a de Méo. A prática docente na universidade. 2003. *In*: MALUSÁ, Silvana, FELTRAN, Regina Célia de Santis (Orgs.). **A prática da docência Universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BOUZADA, Valéria Christina Parreiras Costa; KILIMNIK, Zélia Miranda; OLIVEIRA, Luiz Cláudio Vieira de. **Professor Iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho**. ReCaPe – Revista de Carreiras e Pessoas. São Paulo, V. 02, n.01 Jan/Fev/Mar/Abr 2012.

BRASIL, Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Brasília, DF, 05 de Out. de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo Brasileiro da Educação Superior 2011**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em 15 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo Brasileiro da Educação Superior 2010**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em 15 ago. 2013.

CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. **Resolução n. 02/2010**. Aprova Núcleo de Pedagogia Universitária da UNESC, NEP Unesc. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais/3857.pdf?1275392712>. Acesso em 20 out. 2013.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e Saberes Experienciais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COELHO, Emília Aparecida Durães. **Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2009>. Acesso em 25 fev. 2013.

CORRÊA, Adriana Kátia *et al.* Formação pedagógica do professor universitário: reflexos a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia**

Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário:** na transição de paradigmas. São Paulo: JM Ed., 1998. 118 p.

_____. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In:* MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. **Fontes do Conhecimento e Saberes na Construção da Profissão Docente.** Seminário da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, 2001.

_____. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino Superior:** a docência e sua formação. Revista Educação, ano XXVII, n.3, p.526 -536. Porto Alegre: Set./Dez., 2004.

_____. (Org.). **Qualidade da Graduação:** a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **A problemática dos professores iniciantes:** tendência e prática investigativa no espaço universitário. Revista Educação, v. 33, n.3, p.189-197. Porto Alegre: Set./Dez., 2010.

DESLAURIE, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. *In:* POUPART, J. *et al.* **A Pesquisa Qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 127-152

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (Auto) formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a educação superior:** processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: Diários Biográficos. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, cap. IV.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*. NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, cap. II.

KAWASHITA, Nobuko. A docência universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90. *In*. MALUSÁ, Silvana, FELTRAN, Regina Célia de Santis (Orgs.) **A prática da docência Universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula e a autoformação docente. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. (org). **El profesorado principiante inserción a la docencia.** Barcelona, Ediciones Octaedro, 2009.

MARIANO, Luiz Sena. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Carlos – UFSCAR. São Carlos. Disponível em:

http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2006-04-10T08:27:20Z-935/Publico/DissALSM.pdf.

Acesso em 25 fev. 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de transformação. *In:* NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992, cap. V.

MOROSIN, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In:* MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PACHANE, Graziela Giuste. **A importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário:** a experiência da UNICAMP. 2003.

Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 2003. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000299007&go=x&code=x&unit=x>. Acesso em 9 de jul.2013.

PEREIRA, Antonio S. et al. Formação continuada no ensino superior da UNESCO: pesquisa e reflexão como aportes básicos. *In:* II Fórum Nacional de Educação, 2005, Torres/RS. Anais do II Fórum Nacional de Educação-CD-rom. Torres/RS: ULBRA Torres, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Marialva Moog. Qualidade na Educação superior e a formação docente: o que pensam os professores? In: **Pedagogia Universitária: olhares e concepções**. VOLPATO, Gildo. PINTO, Marialva Moog (Org.). Curitiba, Paraná: CRV, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, Edileuza Fernandes da; GUIMARÃES, Júnia Gonçalves de Souza. Os professores do curso de direito de uma IES Privada: saberes e práticas docentes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **O profissional liberal na docência do 3º. Grau: uma proposta de capacitação pedagógica**. Tese de Doutorado. Universidade Mackenzie, São Paulo, 1994.

_____. **A formação do professor de 3º. Grau**. São Paulo: Editora Pioneira, 1996

_____. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de Experiências. In MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VERGARA, S.C.; CALDAS, M. Paradigma Interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C.O. (Coord.). Teoria das Organizações. São Paulo; Atlas, 2007, cap. 10.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?:** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação Superior. São Leopoldo, RS, 2007.

_____. **Profissionais liberais professores:** aspectos da docência que se tornam referência na educação superior. 1ª. ed. Curitiba: Editora CRV, 2010.

_____. Concepções de Ensino/Aprendizagem de Advogados, Engenheiros e Médicos Professores. In. **Pedagogia Universitária: olhares e concepções**. VOLPATO, Gildo. PINTO, Marialva Moog (Org.). Curitiba, Paraná: CRV, 2012.

ZABALA, Antoni. ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib *et al.* **Docentes universitários iniciantes: motivações, experiências iniciais e desafios**. IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib *et al.* Universitários Iniciantes: contextos, motivações e experiências. *In.* CUNHA, Maria Isabel da **(Org.). Qualidade da Graduação:** a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, estudo cinco parte I.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib *et al.* Docentes universitários iniciantes: preparação profissional e qualidade da educação superior. *In:* CUNHA, Maria Isabel da **(Org.). Qualidade da Graduação:** a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, estudo cinco parte II.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

Esta entrevista é parte integrante da dissertação de Mestrado em Educação, intitulada “A constituição e a formação da docência na visão dos professores iniciantes das Ciências Sociais Aplicadas”.

O (a) senhor (a) foi plenamente esclarecido (a) de que participando desta pesquisa integrará um estudo de cunho acadêmico, que tem como um dos objetivos compreender como os profissionais liberais docentes, em início de carreira, constroem sua docência, buscando conhecer seus desafios, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua formação pedagógica.

Mesmo aceitando participar do estudo, poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso nos informar sobre sua decisão. Fica esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, o (a) senhor (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela.

Os dados referentes ao sr (a) serão sigilosos e privados, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Autoriza ainda a gravação da voz na oportunidade da entrevista.

A coleta de dados será realizada pela mestrandia Elenice Padoin Juliani Engel (48-99881224) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNESC, orientada pelo professor Dr. Gildo Volpato (48-99740701). O telefone do Comitê de Ética é 3431.2723.

Criciúma (SC), ____ de _____ de 2013.

APÊNDICE B – CARTA-CONVITE PESQUISA

Criciúma, novembro de 2013.

Prezado (a) Prof. (a).....,

Venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar de minha pesquisa de mestrado que tem como tema “A constituição e a formação da docência na visão dos professores iniciantes das Ciências Sociais Aplicadas”.

O objetivo desta pesquisa é compreender como os profissionais liberais docentes, em início de carreira, constroem sua docência, buscando compreender seus desafios, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua formação pedagógica. Para tanto, sua participação será de fundamental importância.

Caso possa colaborar com a pesquisa, solicito que retorne este e-mail confirmando sua participação para que possamos agendar um dia e horário mais adequados com a sua disponibilidade para a realização da entrevista.

Para garantir as questões éticas que envolvem o estudo, comprometo-me a manter durante a transcrição, apresentação e análise dos dados, sigilo sobre as informações e anonimato dos entrevistados e adotarei cuidados na forma de expor as informações de modo que não seja possível identificar os participantes.

Contanto com sua colaboração, agradeço pela atenção e aguardo seu retorno ao convite efetuado.

Atenciosamente,

Profª. Elenice P. Juliani Engel
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE –
Unesc

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO (A) PROFESSOR (A)

Sexo: Idade: Estado Civil:

Formação: Titulação:

Profissão:

Tempo de atuação na docência no superior:

Regime de trabalho: Carga Horária: Turno:

SOBRE A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE

1. Como se deu a entrada na carreira docente: interesses, motivações, circunstâncias, fatores.
2. Fale um pouco sobre as suas experiências iniciais. Como foi este início de carreira?
3. Como você percebeu a acolhida da IES e de seus colegas, na fase inicial de sua carreira como professor?

CONSTITUIÇÃO ENQUANTO PROFESSOR

4. Cite as fontes da constituição dos seus saberes docentes
5. Quais foram os influenciadores da sua prática pedagógica?
6. Crenças que possui sobre o ensino: papel do professor, papel do aluno, processo de ensino e aprendizagem, estratégias pedagógicas, gestão de classe, etc.
7. Práticas pedagógicas adotadas.
8. Relação da prática pedagógica com a experiência profissional.
9. Percepção sobre as competências necessárias para o exercício da prática docente.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

10. Entendimento que possui sobre o que seja formação pedagógica.
11. Importância que atribui a ela no exercício prático da docência.
12. Percepção sobre a necessidade de formação pedagógica e em quais aspectos.
13. Participação em processos de formação: externos e internos, e a avaliação dos mesmos.

SOBRE O FUTURO PROFISSIONAL

- 14.** Auto-avaliação como docente.
15. Perspectivas para o futuro profissional como docente.