

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO

PEDRO PAULO DA SILVA JUNIOR

PROFESSORES EM CONSTRUÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A
DOCÊNCIA INICIAL NUMA FACULDADE CONFSSIONAL DO SUL
DO BRASIL

SÃO LEOPOLDO

2016

Pedro Paulo da Silva Junior

PROFESSORES EM CONSTRUÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A
DOCÊNCIA INICIAL NUMA FACULDADE CONFSSIONAL DO SUL
DO BRASIL

Trabalho de Conclusão apresentado
como parte dos requisitos necessários
para a obtenção do Título de Mestre, no
Programa de Pós-graduação em Gestão
Educativa – Mestrado Profissional,
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da
Cunha.

SÃO LEOPOLDO

2016

S586p

Silva Junior, Pedro Paulo.

Professores em construção : um estudo sobre a docência inicial numa faculdade confessional do sul do Brasil / Pedro Paulo da Silva Junior. – São Leopoldo, 2016.
214f.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) –
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

1. Educação. 2. Gestão educacional. 3. Docência I.
Título.

CDU - 371

Pedro Paulo da Silva Junior

PROFESSORES EM CONSTRUÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A
DOCÊNCIA INICIAL NUMA FACULDADE CONFSSIONAL DO SUL
DO BRASIL

Trabalho de Conclusão apresentado
como parte dos requisitos necessários
para a obtenção do Título de Mestre, no
Programa de Pós-graduação em Gestão
Educativa – Mestrado Profissional,
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Aprovado em ____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Maria Isabel da Cunha – Unisinos

Profa. Dra Mari Forster – Unisinos

Profa. Dra Adriana Moreira da Rocha – UFSM

AGRADECIMENTOS

Diz um ditado que o ato de agradecer ajuda o coração e faz a sua mente se expandir, por isso, agradeço, agradeço, agradeço! Agradeço sempre!

Agradeço a Deus em primeiro lugar por permitir que eu chegasse até aqui.

Agradeço os meus pais, amigos, professores, em especial às professoras Mabel, uma pessoa tão especial na minha caminhada, com quem muito aprendi, uma profissional que me inspira; Mari Foster, que sempre esteve comigo quando precisei nos momentos de angústias e medos, Adriana que, mesmo antes de entrar no mestrado, me deu muitas ideias e palavras de incentivo, no intuito de me motivar a seguir em frente; agradeço ao Pe. Joacir Della Giustina, meu grande amigo e incentivador, que me apoiou para que entrasse no mestrado.

Agradeço também àqueles que por algum motivo não puderam me ajudar consciente ou inconscientemente.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender o processo de construção de professores iniciantes na docência do ensino superior. Tomou como *locus* a Faculdade Murialdo localizada no município de Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma IES isolada de caráter confessional. Na perspectiva de atender ao intento investigativo, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo, ouvindo, através de entrevistas semiestruturadas, sete docentes de áreas distintas, com até três anos de experiência no magistério superior. Essa escolha possibilitou melhor configurar a abrangência do estudo. Para a interpretação dos dados foram utilizados os princípios da Análise de Conteúdo. Os aportes teóricos principais tiveram como base os estudos Hubermann, Marcelo Garcia, Freire, Anastasiou, Pimenta, Cunha, Mayor Ruiz, Gaeta e Masetto, Isaia, Nóvoa, Shön, Tardif, Zabalza e Zeballos. Na perspectiva de alcançar os objetivos, algumas questões foram centrais: O que motiva os profissionais de diferentes áreas a se envolverem no magistério superior? Como os docentes constroem os saberes necessários a essa profissão? Que desafios enfrentam na prática de ensinar e aprender? Que valor dão aos conhecimentos do campo da pedagogia universitária? Que expectativas têm sobre o apoio institucional no seu trabalho? Ampliando ainda o estudo, procuramos, também, compreender as principais experiências que viveram nos anos iniciais da carreira docente e o que significaram para as suas práticas cotidianas. Interessou saber, ainda, como as estratégias de formação e desenvolvimento institucional podem ser mobilizadas para fortalecer a docência. Os dados evidenciaram o “choque de realidade” por que passam os docentes iniciantes, confirmando pesquisas anteriores. Reconhecem que seus saberes são empíricos, inspirados nos seus ex-professores e na sua trajetória como estudantes. Percebem, porém, mudanças geracionais, que exige deles um esforço para compreenderem seus alunos, suas culturas e condições de estudo. Percebem que necessitam de saberes que os ajude a ter êxito no seu trabalho e apostam na troca de experiências e em formações colaborativas como alternativas importantes para tal. Entretanto, são raras as menções de necessidades que extrapolam a visão instrumental e pragmática dos saberes que requisitam. Talvez, dada a sua condição profissional de origem, ainda não tenham consciência da complexidade da docência como um espaço de formação que extrapola a dimensão do conhecimento específico. Os

espaços de formação institucional, bem como políticas nesse sentido, são requeridos pelos professores que iniciam a docência superior. Ainda não ficou explicitado de forma mais intensa esse compromisso, ficando a sugestão do necessário investimento de uma formação permanente e situada na própria IES, além de incentivos a cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. A fragilidade da formação e o incipiente apoio institucional no ambiente acadêmico retardam e afetam a construção da profissionalidade, que se situa mais numa responsabilidade individual do que nas políticas que sustentam a educação superior no país.

Palavras-chave: Professor iniciante. Desenvolvimento profissional docente. Choque de realidade. Assessoramento pedagógico.

ABSTRACT

This research aimed to understand the construction process of beginning professors in universities. Took as the locus Murialdo School, located in the city of Caxias do Sul, state of Rio Grande do Sul. It is an isolated IES confessional character. With a view to meet the investigative purpose, a qualitative research was developed by listening, through semi-structured interviews, seven teachers from different areas, with up to three years of experience in university teaching. This choice enabled best to set the scope of the study. For the interpretation of the data, the principles of content analysis were used. The main theoretical contributions were based on the Hubermann studies, Marcelo Garcia, Freire, Anastasiou, pepper, Cunha, Mayor Ruiz, Gaetta and Maceto, Isaia, Nóvoa, Shön, Tardif, Zabalza and Zeballos. With a view to achieving the objectives, some issues were central: what motivates professionals from different areas to get involved in university teaching? How do teachers build the knowledge necessary for this profession? What are challenges in the practice of teaching and learning? What do values give the knowledge of the university pedagogy field? What expectations do they have on institutional support in their work? Further expanding the study, we seek to also understand the key experiences that lived in the early years of teaching careers and what they meant for their daily practices. Interested to know also as training and institutional development strategies can be mobilized to strengthen teaching. The data showed the "reality check" by passing the beginner teachers, confirming previous research. They recognize that their knowledge is empirical, inspired by his former teachers and his career as a student. Realize, however, generational changes, which require them an effort to understand their students, their cultures and study conditions. Realize they need knowledge to help them succeed in their work and are committed to exchange of experiences and collaborative training as important alternatives to do so. However, there are few mentions of needs that go beyond the instrumental and pragmatic view of knowledge ordering. Perhaps, given their professional status of origin, there is no awareness of the complexity of teaching as a training space that goes beyond the dimension of expertise. The spaces of institutional training and policies accordingly, are required by teachers entering the top teaching. Still it was not explained more fully in this commitment, becoming the

suggestion of the investment required for ongoing formation and located in the very IES, and incentives for post-graduation courses and strict sense. The fragility of the incipient training and institutional support in the academic environment slow down and affect the construction of professionalism, that are more an individual responsibility than in policies that support higher education in the country.

Keywords: Beginner teacher teaching professional. Development. Reality check. Educational counseling.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Portal de Periódicos Capes (Banco de Teses/Busca avançada I)	32
Figura 2 - Portal de Periódicos Capes (Banco de Teses/Busca avançada II)	33
Figura 3 - Organograma da IES	58
Figura 4 - Crescimento do corpo docente	59
Tabela 1 - Trabalhos apresentados por evento.....	42
Tabela 2 - Trabalhos apresentados, por País	42
Tabela 3 - Trabalhos apresentados sobre o tema API para o Ensino Superior	43
Tabela 4 - Trabalhos apresentados sobre o tema no IV Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia (2014).....	44
Tabela 5 - Grupos de trabalho GT4, GT8, GT 11 E GT14	47
Quadro 1 – Dados do Questionário Biossociodemográfico	26
Quadro 2 - Resultados das Pesquisas	33
Quadro 3 - Descrição dos conceitos	81
Quadro 4 – Perfil dos Entrevistados.....	106
Quadro 5 - Os saberes dos professores	112
Quadro 6 - Relação formação e atuação dos docentes	114
Quadro 7 - Formação dos Entrevistados.....	138

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	AS ORIGENS DO ESTUDO	18
3	APRESENTANDO A METODOLOGIA	23
4	O “ESTADO DA ARTE” DA PESQUISA SOBRE OS PROFESSORES INICIANTES DO ENSINO SUPERIOR	31
4.1.	O “ESTADO DA ARTE” DA PESQUISA NO BANCO DA CAPES SOBRE PROFESSORES INICIANTES NO ENSINO SUPERIOR	31
4.2.	RESULTADOS ENCONTRADOS.....	34
4.3.	CONGRESSO INTERNACIONAL DO PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE OS PROFESSORES INICIANTES NO ENSINO SUPERIOR	41
4.4.	ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED): O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS PROFESSORES INICIANTES NO ENSINO SUPERIOR	47
5	SITUANDO O CONTEXTO INSTITUCIONAL DO CENÁRIO DA PESQUISA...55	
5.1.	DA MANTENEDORA: INSTITUTO LEONARDO MURIALDO (ILEM).....	55
5.2.	DA MANTIDA: FACULDADE MURIALDO (FAMUR)	55
6	ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL.....	62
6.1.	A FORMAÇÃO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL: DA TRANSIÇÃO DO PROCESSO DE “PREPARAÇÃO” PARA “FORMAÇÃO”	67
6.2.	O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE.....	69
7	POR QUE O PROFESSOR INICIANTE?	73

8	FORMAÇÃO DOCENTE: MODELOS, CARACTERÍSTICAS E PRESSUPOSTOS.....	85
8.1.	ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE ASSESSORAMENTO DOCENTE E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	89
9	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E MENTORIA PARA PROFESSORES INICIANTES.....	96
10	PROFESSORES EM CONSTRUÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA INICIAL NUMA FACULDADE CONFSSIONAL DO SUL DO BRASIL.....	105
10.1.	ESCOLHA DA DOCÊNCIA/MOTIVAÇÃO.....	105
10.2.	SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR.....	112
10.3.	DESAFIOS ENFRENTADOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA DOCENTE	124
10.4.	REALIZAÇÃO PROFISSIONAL	130
10.5.	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	135
10.6.	EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS.....	150
11	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICE A – QUESTÕES DE PESQUISA	176
	APÊNDICE B – PROPOSTA DE ENTREVISTA.....	177
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	180
	APÊNDICE D – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS.....	182
	APÊNDICE E – DEPOIMENTOS DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE	184
	APÊNDICE F – ANÁLISE DOS DADOS	191
	ANEXO A – OBJETIVOS INSTITUCIONAIS DA FACULDADE MURIALDO	195
	ANEXO B – RESUMOS DA PESQUISA NO BANCO DE TESES CAPES.....	196
	ANEXO C – RESUMO DA PESQUISA NO PORTAL DA CAPES	204
	ANEXO D – RESUMO DAS PESQUISAS NA ANPED	207

1 INTRODUÇÃO

“É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores”.

(TARDIF, 2002, p. 258).

A presente pesquisa está inserida dentro do campo da Pedagogia Universitária, especialmente no que tange à formação dos professores iniciantes no Ensino Superior. A pedagogia universitária, segundo Bolzan e Isaia (2010, p. 23):

Pode ser entendida como um espaço em movimento, no qual podemos analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões, sobretudo, um espaço no qual a própria docência universitária em ação pode ser revisitada e constantemente reconstruída.

Embora a realidade brasileira venha sendo desafiada quando a questão é investigar a identidade, profissionalização e práticas pedagógicas do professor universitário, bem como outras questões relacionadas ao ofício docente, não há como desconsiderar a diversidade existente na organização acadêmica do nosso país. Temos Universidades, Faculdades - Isoladas e Integradas - e Institutos Federais que atuam em diferentes modalidades de Educação Superior. Segundo Gaeta e Masetto (2013, p. 123), “[...] ainda não se possuem inter-relações entre os elementos para imprimir clareza de um sistema integrado, mas, conforme sua organização”. Desse modo, o que nos desafia, quando se pretende estudar o professor universitário no Brasil, é a busca da clareza sobre qual professor universitário estamos nos referindo vinculado ao perfil da Instituição, evitando, desse modo, cair em generalizações abstratas.

Levando em consideração a preocupação acima, é importante ressaltar que a presente pesquisa tem como objetivo investigar quais pressupostos de ações responderiam às expectativas dos professores com até 3 anos de experiência profissional, em relação ao seu desenvolvimento docente no contexto institucional de uma Faculdade Isolada Confessional e Filantrópica. Localizada num município do

norte do Estado do Rio Grande do Sul, na região da Serra Gaúcha, essa IES marca presença neste município, que possui vinte e uma Instituições de Ensino Superior que oferecem diferentes cursos presenciais e à distância. O que parece comum, indiferente da organização acadêmica das instituições, é a preocupação institucional com a formação pedagógica dos professores universitários, sejam eles experientes ou iniciantes na carreira. As IES buscam oferecer diferentes modelos e formatos de Assessoramento Institucional, contribuindo com o desenvolvimento profissional docente dos professores, em especial, aos iniciantes na carreira. Essa é uma realidade que, no decorrer das últimas décadas, vem sendo estudada, por se considerar uma problemática relevante no campo da Pedagogia Universitária.

No intuito de reforçar a relevância do tema, principalmente no âmbito internacional, vale ressaltar o que afirmam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 37-38):

Examinando o panorama internacional, constata-se, nos meios educativos dos países mais avançados, um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com a inovação no campo da Didática. Um dos fatos explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes. Dados da Unesco demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (Unesco/Cresalc, 1996).

Embora o relatório da Unesco citado acima seja de 1996, as autoras Giovani e Marin (2014, p. 6), em seu livro intitulado “Professores Iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos”, assim afirmam:

No ano de 1997 havia no Brasil um total de 174.481 professores atuantes no ensino superior (BRASIL, 1999) enquanto que no início dos anos 2000 esse total salta para 197.712 profissionais (BRASIL, 2001), ou seja, um acréscimo de cerca 23.000 novos docentes, certamente boa parte deles, também, iniciantes na carreira.

Levando-se em consideração que os processos formativos específicos para a docência na educação superior carecem de políticas e diretrizes, tem-se a impressão de continuar havendo a prevalência da máxima “basta saber fazer”, em que a valorização do saber técnico e da titulação acadêmica são suficientes para atuar no magistério superior, reforçando um paradigma tradicional existente desde o surgimento das primeiras Universidades no Brasil. Ou seja, não havendo a exigência

de que o docente universitário tenha formação pedagógica, desconsiderando a complexidade do ofício docente. Como Gaeta e Masetto (2014, p. 11) afirmam:

Aprender seu ofício significa, para o professor, compreender que, para atuar adequadamente, não basta dar aulas: é preciso desenvolver a profissionalidade docente, o que pressupõe conhecimentos específicos. [...] “a sabedoria docente é complexa e abrange muitas facetas e dimensões, a maioria inter-relacionadas”, entre elas o domínio do conteúdo, o engajamento com a organização curricular, a competência pedagógica, o desenvolvimento da identidade docente, a reflexão, a pesquisa e o planejamento da carreira docente. (PERRENOUD, 2002 apud GAETA; MASETTO, 2014).

É nesse sentido que as instituições de Ensino Superior precisam reconhecer-se como lugar de formação, uma comunidade de aprendizagem tanto para alunos como para professores, em especial aos professores que estão iniciando a carreira docente. É preciso levar em consideração a crescente expansão e oferta do nível superior no Brasil e, conseqüentemente, o aumento do ingresso de profissionais de diferentes áreas para atuarem nesse nível de ensino. Desse modo, a organização pedagógica, de acordo com Bolzan e Isaia (2010), precisa ser articulada de maneira criativa, constituindo-se num centro de inovação cujo protagonismo pedagógico é reconhecido como um dos caminhos para emancipação dos processos formativos e da aprendizagem docente e, também, do magistério.

Cunha (2008, p. 1) afirma:

Mapear as alternativas em curso para a formação do professor universitário, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, ainda que não de maneira universalizada, é um importante desafio para o campo da pedagogia universitária. Compreendendo as trajetórias, motivações, pressupostos e práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas múltiplas modalidades, se faz necessária a discussão da propriedade dessas experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional. É preciso reconhecer as motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação; estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da educação superior e reconhecer o impacto dos esforços de formação na qualificação da educação superior.

A formação para a docência no Ensino Superior passa a ser relevante e um referencial para os Programas de Formação Docente, bem como em outros movimentos em prol do desenvolvimento profissional docente. Reconhecem-se hoje os desafios do saber ensinar nas Instituições de Ensino Superior, levando em

consideração as exigências e as constantes mudanças tecnológicas, sociais e econômicas que envolvem o mundo do trabalho e impactam na sociedade e no perfil das diferentes gerações que estão dentro das Instituições de Ensino. Muitas instituições ainda exigem do profissional docente uma postura inovadora, sem proporcionar um aprofundamento teórico epistemológico sobre o que venha se ensinar e aprender no Ensino Superior no século XXI. Também nem sempre atentam para as condições de trabalho, para que possam inovar e consolidar suas expectativas pessoais e profissionais.

As instituições de ensino superior que se ocupam da formação de futuros profissionais para o mundo do trabalho e que cumprem com a sua responsabilidade social em relação aos processos de profissionalização continuada de seus docentes precisam superar o paradigma tradicional. É preciso levar em consideração a complexidade e as subjetividades dos sujeitos enquanto docentes produtores e não só transmissores de conhecimentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Não basta aprender e “transmitir”, é preciso também produzir novos conhecimentos, resignificando os já produzidos historicamente pelo homem.

Para que mudanças substanciais aconteçam, não só conceitualmente, mas paradigmaticamente, em relação à formação dos professores universitários, é necessário que se discuta criticamente e se dê um novo sentido para os modelos tradicionais de assessoramento docente a partir de um novo paradigma que leve em consideração os saberes, as experiências, a interação entre os pares, além de corresponder com as expectativas docentes, valorizando-os como profissionais críticos e reflexivos, com potencial de revolucionar o ensino a partir da sua prática que, ao ser refletida, produz saberes que dão novos significados à prática profissional docente, bem como ao ensino e à aprendizagem.

Essa mudança paradigmática e conceitual em torno dos modelos, formas de assessoramento e objetivos da formação docente exigem uma ampla reflexão dentro das IES, em torno do entendimento do conceito de formação, suas formas de organização e seus objetivos. Para tal, é necessário abandonar a predominância de um estilo de formação transmissora, bancária e descontextualizada, pouco comprometida com a realidade dos envolvidos no ambiente educativo e distante dos problemas práticos enfrentados pelos docentes em seu ofício, bem como pelos alunos. É preciso facilitar uma reflexão teórico-prática sobre a prática educativa e reconhecer a complexidade do exercício docente e seus desdobramentos. Essas

reflexões e direcionamentos tornaram-se a peça chave para a qualidade do ensino, a formação docente e, conseqüentemente, a sobrevivência das diferentes Instituições de Ensino Superior, no Brasil e no Mundo, que buscam qualidade e reconhecimento local, regional, nacional e internacional - como é o caso da Faculdade estudada nessa pesquisa.

Atender às diferentes demandas educacionais e sociais requer mais do que mudar algumas metodologias de ensino, ou do domínio de alguns macetes e técnicas de ensino. Implicam mudanças paradigmáticas sobre os princípios pedagógicos tradicionais, tendo como ponto de partida a implementação de um novo paradigma de ensino e, conseqüentemente, de formação de professores. Isso exige uma complexa mudança e comprometimento institucional em relação à formação docente, que seja capaz de reconfigurar a formação universitária do professor que atua no magistério do Ensino Superior, atendendo suas necessidades e expectativas durante seu processo de desenvolvimento profissional a partir da prática refletida. Dessa forma, acontece a possibilidade de desenvolverem-se ao longo da vida pessoal e profissional.

Esta pesquisa partiu dessa perspectiva, levando em consideração os princípios e a complexidade dos conhecimentos pertinentes à Pedagogia Universitária, tendo como foco a formação dos professores universitários, principalmente para os iniciantes na carreira docente. É desse modo que essa pesquisa busca investigar quais pressupostos de ações responderiam às expectativas dos professores iniciantes, relacionadas ao seu desenvolvimento profissional, no contexto institucional da Faculdade Murialdo e tendo como objetivos específicos: identificar quais os principais desafios enfrentados na prática docente enquanto professores iniciantes da Faculdade Murialdo; compreender as expectativas dos professores iniciantes em relação às estratégias de assessoramento e apoio pedagógico; analisar a perspectiva e as condições para o desenvolvimento de uma proposta de Desenvolvimento Profissional para os Docentes Iniciantes, bem como delinear pressupostos de uma proposta a ser desenvolvida na Instituição. Para melhor compreensão da leitura, eis a síntese dos capítulos, a seguir:

O segundo capítulo, intitulado “As origens do estudo”, tem como objetivo desvelar a motivação da escolha temática do estudo relacionando com a trajetória e história de vida pessoal e profissional do autor deste trabalho.

O terceiro capítulo, intitulado “Apresentando a metodologia”, busca apresentar o caminho e a trajetória metodológica escolhida para fundamentar a execução e as análises das dimensões da pesquisa, bem como os critérios de escolha dos sujeitos do estudo.

O quarto capítulo, intitulado “O estado da arte da pesquisa sobre os professores iniciantes no ensino superior”, busca apresentar o que vem sendo estudado sobre a temática em diferentes órgãos de fomento em pesquisa no Brasil e no mundo, dando um panorama geral da relevância da pesquisa.

O quinto capítulo, intitulado “Situando o contexto institucional do cenário da pesquisa” apresenta o cenário investigado, localizando os sujeitos em seu contexto institucional, bem como descrevendo a missão, visão, princípios e valores institucionais onde se inserem.

O sexto capítulo, intitulado “Alguns aspectos históricos sobre o ensino superior e a formação de professores universitários no Brasil”, apresenta o processo de como se deu historicamente o surgimento da educação superior no país, bem como as suas especificidades nacionais.

O sétimo capítulo, intitulado “Por que o professor iniciante?”, discute a realidade nacional vivida pelos professores universitários e seu processo de formação no Brasil para atuação no magistério superior, bem como as especificidades vividas por um professor iniciante na carreira docente.

O oitavo capítulo, intitulado “Formação Docente: modelos, características e pressupostos”, busca fazer uma reflexão em torno de três modelos propostos por Cunha (2014), no intuito de apresentar diferentes formatos, organização e modelos de avaliação e acompanhamento importantes de se observar ao se pensar a formação dos professores.

O nono capítulo, intitulado “Programas de formação e mentoria para professores iniciantes”, procura abordar a relevância dos programas de formação para professores iniciantes e experientes, considerando um aprendizado profissional vinculado à prática reflexiva do professor e ao valor dado à experiência. Aborda também a relevada figura do mentor no processo de formação.

O décimo capítulo, “Professores em construção: um estudo sobre a docência inicial numa Faculdade Confessional do Sul do Brasil”, tem como premissa aprofundar os dados identificados pela pesquisa, que teve como fio condutor o referencial teórico utilizado e os resultados do “Estado da Arte”, balizadores das

discussões acerca do problema de pesquisa. Eles estruturam os pressupostos que o estudo buscou elaborar. Apresentam-se também os relatos dos sujeitos entrevistados e as percepções da coleta de dados por meio das análises das dimensões escolhidas.

E, finalmente, no item “Considerações finais”, apresentam-se as reflexões que emergiram das dimensões de análise, estruturando uma perspectiva plural que indica a construção das políticas de formação docente enquanto estratégia de crescimento institucional e de desenvolvimento profissional dos professores. Indicou também os desafios e as possibilidades apresentadas pelos sujeitos entrevistados no intuito de se construir um programa desenvolvimento de pessoal e profissional, a partir de suas necessidades.

2 AS ORIGENS DO ESTUDO

“O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano”.

(CUNHA, 2012, p. 32)

Ao iniciar essa reflexão, gostaria de recordar alguns momentos da minha vida que têm forte relação com os sujeitos da pesquisa que proponho investigar, ou seja, os Professores Iniciais no Ensino Superior. Não fico totalmente confortável ao escrever, o que me parece estranho visto que sou apaixonado pela leitura e, como se diz, quem muito lê, muito escreve. Embora não consiga me visualizar nessa máxima, reconheço a importância e o valor da escrita, especialmente no âmbito acadêmico. Todavia, concordo com o que diz Marques (2008, p. 93): “Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe aonde nos vai levar; ou melhor, que depois de algum tempo, se saiba não ser mais possível abandonar”.

Mesmo não cumprindo alguns formalismos em relação à escrita, escrevo na primeira pessoa para que possa dissertar sobre a minha trajetória de vida pessoal e profissional, relacionando-a com o tema abordado nesta pesquisa, a saber: “Professores em construção: um estudo sobre a docência inicial numa Faculdade Confessional do Sul do Brasil”.

Desde minha formação inicial, tenho muito interesse e especial curiosidade em relação aos temas que tratam sobre a formação de professores. Esse interesse vem ao encontro a minha trajetória de vida, que está ligada às minhas memórias e percepções construídas enquanto aluno, professor, filho de professora e membro de uma família com forte vínculo com a educação. Acredito que foi aí que essa curiosidade em relação à trajetória profissional do “ser” professor se iniciou, unida ao meu caminho pessoal e profissional.

Todas essas questões participaram e influenciaram na projeção da minha carreira profissional na educação. A partir daí, tudo contribuiu para que hoje eu me tornasse um professor. Embora atualmente na sala de aula com frequência, acredito que ser professor transcende a esse espaço. A presente pesquisa tem foco no

processo de inserção do professor iniciante no exercício da docência em seu lócus profissional tradicional, ou seja, a sala de aula. No entanto, compreendo que o ato da docência não se restringe ao lugar, mas se alarga para diversos espaços educativos que são, muitas vezes, pouco explorados pelos professores universitários.

Retornando às memórias, lembro-me dos momentos felizes que tive quando era levado pela minha mãe, no intuito de não ficar sozinho em casa, para a Escola em que ela atuava e lá, ao vê-la lecionar na Educação Infantil, sentia um desejo ardente de estar em seu lugar, desejando algum dia estar em tal ocupação. Via-me a frente daquele quadro negro, rodeado de crianças curiosas por aprender. Podia perceber ali que sentimentos de satisfação e orgulho estão presentes nesta profissão tão essencial à sociedade. É uma pena que, ao longo do tempo, esse estado de curiosidade em relação às coisas e às pessoas se perde, pois está lá a principal força para impulsionar todos aqueles que querem se aventurar nos caminhos da ciência, por meio da pesquisa, da investigação e dos estudos.

Em minha trajetória pessoal, incluindo a minha vida escolar, não foi só minha mãe que despertou em mim a curiosidade em relação à vida dos professores, mas também alguns dos mestres que me acompanharam desde a infância até a vida adulta. Todos tiveram uma parcela de influência em relação ao meu desejo de ser professor. Foram como sementes lançadas na terra fértil dos meus sonhos, que nasceram e cresceram na Educação Básica e se desenvolveram e produziram frutos na Universidade, onde do namoro ao noivado, realmente aconteceu o casamento: tornei-me professor.

Foi na Universidade que vivi intensamente e construí muitos saberes, bem como compreendi o cerne da identidade da profissão docente. Foi nela que comecei a me projetar enquanto futuro docente no Ensino Superior, por ter tido a possibilidade de me dedicar integralmente à vida universitária no decorrer do meu curso. Nesse período, percebi a importância do envolvimento com projetos de pesquisa, estágios não obrigatórios, monitoria, entre outras atividades acadêmicas. O ambiente universitário sempre me estimulou a ser um professor da Educação Superior. Tinha consciência do longo caminho a trilhar e iniciei pelo exercício na Educação Básica.

Ao cursar e finalizar o curso de Licenciatura em História, preparando-me para a docência, tive uma sensação maravilhosa ao prestar o meu juramento no dia da

formatura. Tive a impressão, naquele momento, de estar sendo uma das poucas pessoas que recebia o grau de licenciado por prazer e vocação. Parecia ter a consciência do que a docência significava para mim e os desafios que seriam encontrados neste novo percurso, pois ser licenciado significava estar qualificado para exercer a docência de fato. Muitos questionamentos me vieram à tona: e agora, o que farei? Estou realmente apto a lecionar? Será que os alunos vão me respeitar? Domino os conteúdos? Embora pareçam questionamentos imaturos, foi o que senti no decorrer da cerimônia de formatura e durante os dias após o término do curso, até a minha inserção profissional.

Após finalizar a graduação, iniciei a pós-graduação em nível de especialização, concomitante com o exercício de algumas horas de docência na disciplina de História para alunos do Ensino Médio. Mesmo assim, sentia que não estava maduro o suficiente para a docência. Parecia-me que me faltava algo, embora o *feedback* dos alunos fosse bastante positivo e animador. Quando entrava na sala de aula, mesmo tendo planejado o conteúdo e as atividades, sentia-me perdido, especialmente quando imprevistos aconteciam. Com isso, comecei a sentir nostalgia em relação aos tempos em que estava na Universidade. Como era aluno pesquisador do PIBIC, tinha saudades das visitas *in loco* para a execução das pesquisas, da tabulação dos dados, produção de artigos, apresentação de trabalhos nas minhas idas a congressos, etc., e me perguntava: cursei uma licenciatura, não era para me tornar professor? Não me projetei para isso? De onde vem esse medo? Onde está aquela paixão? Nunca filosofei tanto quanto ao me deparar com a sala de aula como naquele momento, questionando inclusive o meu desejo de ser professor, algo que até então parecia estar convicto e certo.

Ao término da pós-graduação, fui transferido para Londrina, no Paraná, enquanto religioso católico (frei-irmão), para trabalhar com jovens carentes em uma escola social. Depois de um ano retornei a Caxias do Sul, onde minha Congregação possui um Colégio com aproximadamente 1300 alunos. Estávamos, naquele momento no ano de 2012, em um processo de credenciamento de uma Faculdade Católica, a primeira da Congregação¹ no mundo. Muitos foram os desafios e as

¹ Congregação de São José-Josefinos de Murialdo, nascida na Itália em 1873 e presente em cerca de 20 países, cujo carisma é trabalhar com a educação de jovens e crianças em estado de vulnerabilidade. Possui no sul do Brasil uma rede de colégios particulares e sua primeira Faculdade iniciou em 2012, com os cursos de Administração, Agronegócio e Sistemas para Internet. Em 2014,

dúvidas em relação à implantação e à presença da Ordem Religiosa nesse nível de ensino que, até então, tradicionalmente trabalhava somente na Educação Básica e na Assistência Social.

Em 2012, a Faculdade iniciou suas atividades, e me surgiu a oportunidade de lecionar em uma disciplina comum para os cursos de graduação, chamada Sociologia Aplicada. Logo, vivi a experiência de também ter sido um professor iniciante no Ensino Superior, experimentando maravilhosas sensações, aprendizados, medos e preocupações. Via nos olhos dos alunos as expectativas em relação à disciplina e sua aprendizagem.

Ao me deparar com aquele novo ambiente, a sala de aula, um espaço intersubjetivo, várias eram as respostas dadas pelo meu corpo, como calafrios, tonturas, náuseas, pois era uma experiência nova e que estava sendo explorada por mim. Ao mesmo tempo, parecia ser algo que não estava fora de meu controle, pois por ser licenciado e com uma especialização – na qual cursei um módulo de metodologia do ensino superior –, estava confiante de que tinha o necessário para superar esse desafio.

A excitação no ambiente da sala de aula causava-me sensações que moldavam minha percepção em relação à docência no Ensino Superior. Essas sensações não se diferenciavam muito daquelas que tive no Ensino Básico, entretanto, mesmo assim, a minha situação biográfica construída ao longo de alguns anos mudou as minhas percepções, objetivos e propósitos. Schutz (2012, p. 26) contribui com essa reflexão ao afirmar que:

A todo o momento o indivíduo encontra-se em uma situação biograficamente determinada. Do ponto de vista subjetivo é impossível que dois indivíduos experimentem a mesma situação da mesma maneira.

Nesse sentido, a experiência passa a ser um fenômeno muito particular. É vivida de forma diferenciada de indivíduo para indivíduo, visto que cada uma delas será interpretada e acumulada conforme nossas vivências particulares.

Percebi, com o tempo, ao conversar com professores que também estavam iniciando na docência, que eles passavam por situações semelhantes, mas com experiências e sensações diferentes. Embora vividas, percebidas e experimentadas

subjetivamente, percebiam-se algumas semelhanças no processo de inserção profissional, tais como alegria, angústias e medos caminhando lado a lado e encarados, pela grande maioria, com motivação, seja pela busca de novos conhecimentos, pelo compartilhar experiências, seja pela construção de novos saberes a partir da transposição da prática para a práxis, investindo, dessa forma, no processo de profissionalização de um docente crítico-reflexivo.

Nesse sentido, o intuito desta pesquisa foi de contribuir para o fortalecimento e profissionalização da atuação dos docentes iniciantes, conscientes da importância dessa fase inicial na carreira docente. Muitos são os desafios a serem enfrentados em relação à qualificação do trabalho didático pedagógico para que de fato haja uma docência qualificada. Partindo-se do fato de que a maioria dos profissionais iniciantes na carreira sente-se despreparada ao ingressar na docência superior, uma tomada de consciência desse processo é necessária, não podendo ser ignorada a sua relevância tanto pessoal como institucional.

No entanto, a complexidade desta pesquisa se tornou cada vez mais acentuada à medida que outras variáveis foram sendo desveladas, conforme se aprofundava o processo investigativo. Variáveis essas que interferem na atuação docente, como: o modelo de organização acadêmica (universidade, faculdades, institutos federais, etc.) em que esses docentes estão inseridos; a compreensão que a IES possui referente ao Ensino, Pesquisa e Extensão, o gênero, as relações sociais, a cultura organizacional; a missão, os princípios e valores da Instituição; a valorização ou não do desenvolvimento profissional por meio das diferentes formas de assessoramento docente institucional; bem como a compreensão que os atores possuem referente ao Ensino Superior e, conseqüentemente, sobre a docência.

3 APRESENTANDO A METODOLOGIA

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca”.

(Paulo Freire).

Nas últimas décadas, a produção científica referente à inserção dos professores iniciantes no ensino superior, bem como o processo de sua formação para o exercício docente no magistério superior, vem crescendo modestamente tanto de forma quantitativa como qualitativa, no Brasil e no exterior. Segundo Mira e Romanowski (2014), estudos recentes evidenciam que as pesquisas sobre professores iniciantes no nosso país ainda são insuficientes (GATTI, 2012 apud MIRA; ROMANOWSKI, 2012; ROMANOWSKI, 2014). Papi e Martins (2010 apud MIRA; ROMANOWSKI, 2014) indicam que os focos dos estudos têm se voltado para os processos constitutivos da prática do professor iniciante, seus saberes, socialização profissional, entre outros temas.

Desse modo, a pesquisa tem como sujeitos centrais os professores iniciantes da Faculdade Católica Murialdo, localizada do município de Caxias do Sul no norte do Estado do Rio Grande do Sul e foi na busca por “respostas” em torno do problema e objetivos desta investigação que se definiu a abordagem, o método e as técnicas que foram adotadas.

A operacionalização dessa pesquisa teve início a partir do levantamento de um vasto referencial teórico no intuito de aprofundar o conhecimento em relação à História do Ensino Superior no Brasil, tanto a forma como vem acontecendo a formação de professores para atuação no magistério superior, quanto o processo de inserção na carreira dos professores iniciantes, por ser esta uma fase muito importante no processo de socialização profissional. Depois, buscou-se aprender sobre os diferentes modelos, formatos e programas existentes, que têm como foco o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e experientes no ensino superior, no intuito de garantir a sua profissionalização continuada. Os resultados em torno desses estudos foram riquíssimos, principalmente por perceber a falta de preparação pedagógica desses profissionais para atuar na docência universitária,

bem como a ausência de uma assistência assídua aos profissionais docentes que iniciam na carreira.

Após a apropriação do referencial teórico em torno da História do Ensino Superior no Brasil e da formação dos professores que nesse nível de ensino atuam, seria relevante fazer um levantamento sobre o que vem sendo estudado no Brasil e no mundo. Foi surpreendente perceber que tanto em nível nacional quanto internacional, não existia uma quantidade considerável de trabalhos realizados que tivessem como centro das investigações os professores da Educação Superior.

Enfim, embora apropriado de referenciais teóricos sobre os sujeitos da pesquisa, foi pertinente fazer um levantamento sobre o que vem sendo estudado/pesquisado em diferentes órgãos de fomento à pesquisa no país e internacionalmente, a saber: Banco de Teses e Periódicos da Capes; Congresso Internacional do Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência na Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

O intuito das buscas era conhecer o que vem sendo estudado, tendo como sujeitos das pesquisas o professor universitário iniciante, a sua formação pedagógica para atuar no magistério superior, bem como formas e diferentes modelos de formação docente, assessoramento e programas que vêm sendo desenvolvidos e adotados pelas Instituições de Ensino. Desse modo, foi organizado um levantamento intitulado “Estado da Arte da Pesquisa”, caracterizando-se por uma atividade exploratória e inventariante, contribuindo de forma significativa para a pesquisa, o qual será apresentado detalhadamente no próximo capítulo.

Após ter definido os referenciais teóricos, bem como as informações concretas sobre o que vem sendo estudado em torno dos sujeitos dessa investigação, foi escolhida a abordagem do estudo para que pudesse dar continuidade aos procedimentos. A abordagem definida foi a qualitativa, porque busca investigar as especificidades e peculiaridades da inserção no exercício da docência dos professores iniciantes de uma Instituição de Ensino Superior Católica, ressaltando os seus desafios e possibilidades de desenvolvimento profissional. Quanto ao método, a pesquisa foi caracterizada pelo delineamento exploratório-descritivo. Exploratório porque se propôs a identificar e aprofundar, no intuito de buscar maior familiaridade com a temática pesquisada, e descritiva por descrever as características de um grupo de trabalhadores investigados (GIL, 2010).

De acordo com Minayo (2007), o método é a “teoria da abordagem”. As articulações do método e das técnicas realizadas na pesquisa contribuíram para a construção da metodologia, imbricada com a criatividade do pesquisador. Considerando essa perspectiva, o estudo foi caracterizado pela abordagem qualitativa justamente pela subjetividade do objeto, do problema e dos objetivos da pesquisa, que compreende que o pesquisador é o seu maior instrumento.

Desse modo, descortinaram-se novos olhares sobre o ambiente investigado, possibilitando a compreensão do objeto, desvelando peculiaridades que elaboraram as dimensões e seus núcleos centrais, que estruturaram e fundamentaram o modo do tratamento dos dados realizado e suas respectivas análises.

É justamente a especificidade da subjetividade do pesquisador que balizou o processo de pesquisa, pois é no comprometimento com o objeto, na capacidade de exposição lógica, na memória intelectual, na capacidade pessoal de análise e de síntese teórica, e na experiência reflexiva que se encontra a “criatividade do pesquisador” (MINAYO, 2007), o que garante uma leitura e compreensão do objeto pesquisado.

Caracteriza-se como pesquisa qualitativa justamente segundo Gaskell (2002), a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. Foi o que possibilitou, no ato da realização das entrevistas semiestruturadas através dos depoimentos dos professores iniciantes, identificar como esses sujeitos compreendem, significam e como enfrentam os seus desafios no início da docência, bem como quais as suas expectativas pessoais e as institucionais referentes ao seu desenvolvimento profissional enquanto iniciante no magistério superior.

Dessa forma a pesquisa qualitativa possibilitou compreender que o ambiente em que foi realizada é um espaço intersubjetivo, elaborado a partir das características dos sujeitos, que mobilizam diferentes saberes, oriundos de diferentes fontes, tais como as histórias de vida, familiar, escolar, profissional, curriculares, disciplinares, entre outros, significando, dessa forma, não só o ensino como o que os sujeitos compreendem por profissionalização docente o que contribuiu para desvelar a essência do problema investigado. Segundo Cunha (2012, p. 31):

a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor. É tentar descobrir como ele vive e percebe as regras o jogo escolar, que ideias vivência na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive.

Como o objetivo dessa pesquisa foram os professores iniciantes, foram selecionados 07 (sete) professores que atuam na docência dentro de um recorte temporal de 0 a 03 anos na Faculdade Católica Murialdo. A descrição detalhada dos dados do questionário Biossociodemográfico dos sujeitos da pesquisa (Quadro 1), colhidos a partir das entrevistas semiestruturada, está apresentada abaixo.

Quadro 1 – Dados do Questionário Biossociodemográfico

ENTREVISTADO	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	IES FORMADORA	CURSO QUE ATUA	TITULAÇÃO	ANOS DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA
Entrevistado I	Masculino	33	Administração com ênfase em Análise de Sistemas	FSG	Curso de Sistemas para Internet	Especialista	2 anos e 4 meses
Entrevistado II	Feminino	40	Administração e Direito	UCS	Administração, Contábeis e Recursos Humanos	Mestre	9 meses
Entrevistado III	Feminino	36	Comunicação Social - Habilitação Jornalismo	UCS	Pedagogia, Administração, Contábeis e Medicina Veterinária	Mestre	3 anos
Entrevistado IV	Feminino	32	Administração de Empresas	UCS	Administração e Recursos Humanos	Mestre	9 meses
Entrevistado V	Feminino	31	Medicina Veterinária	UFSM	Medicina Veterinária e Agronegócio	Mestre	1 ano e 4 meses
Entrevistado VI	Masculino	44	Medicina Veterinária	UFSM	Medicina Veterinária e Agronegócio	Mestre	3 anos
Entrevistado VII	Masculino	37	Ciências Contábeis	FAMA	Administração	Especialista	3 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

A seleção desses professores foi delimitada pela intencionalidade do problema de pesquisa. Assim, os procedimentos desenvolvidos foram:

- a) contato inicial com os coordenadores de cursos, apresentando a intenção do estudo e solicitando indicações de 1 (um) professor para participar voluntariamente da pesquisa a partir dos critérios a serem apresentados;

- b) apresentaram-se aos coordenadores de cursos os critérios para adesão da pesquisa, a saber: serem iniciantes possuindo de 0 meses a 03 anos na docência superior, independente do sexo, formação, titulação acadêmica, regime de trabalho e, se possível, que fosse um representante por curso;
- c) recebimento do *e-mail* por parte dos coordenadores, totalizando 07 (sete) indicações que melhor se encaixavam dentro dos critérios definidos;
- d) após os coordenadores terem enviado por *e-mail* os nomes dos professores (as) com o perfil exigido, buscou-se o setor de Recursos Humanos, no intuito de possuir um maior detalhamento sobre a carga horária, titulação, contratação, regime de trabalho e adequações dos níveis no plano de carreira;
- e) tendo a lista com os nomes indicados pelos coordenadores de curso, foi realizado o convite presencial e por *e-mail* para participação da pesquisa aos professores;
- f) o aceite e confirmação para participação voluntária na pesquisa se deu de forma virtual ou presencial, totalizando 07 (sete) professores interessados;
- g) agendaram-se as datas, com local, dia e hora para aplicação da entrevista.

Para a realização das coletas de dados, foram adotados e utilizados os seguintes instrumentos, respectivamente: análise documental, entrevista semiestruturada e diário de campo. Abaixo estão listados e detalhados os instrumentos utilizados:

- a) análise documental: ocorrida entre os meses de março a maio de 2015. Os dados coletados para a organização documental foram buscados nos setores de Recursos Humanos, Coordenações de Cursos de Graduação e na Coordenação Acadêmico-Pedagógica. A importância dessa etapa foi o cruzamento das informações colhidas para estruturar a compreensão das peculiaridades do cenário investigado, emergindo desta forma as características dos sujeitos e proporcionando a

construção de indicadores que viabilizassem as entrevistas semiestruturadas. Para tal ação, os documentos estudados foram: relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA), Contrato docente; Termos aditivos; Edital do Processo de Seleção Docente, em especial nas observações feitas pelas bancas avaliadoras; Análise da Ficha de Acompanhamento do Processo de Seleção Docente e o Plano de Carreira Docente junto à Coordenação de Recursos Humanos;

- b) entrevista semiestruturada: ocorridas entre os meses de agosto a setembro de 2015, contou com três etapas, sendo a primeira o convite via *e-mail* e presencial para participação voluntária da pesquisa; a segunda, definição de data, horário e local para realização da entrevista; e a realização da entrevista em si. Em cada entrevista, houve três momentos: a apresentação por parte do pesquisador sobre os objetivos da pesquisa; a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido; e o prosseguimento com a entrevista, sendo mediada com a leitura das questões, seguida pela resposta por parte do respondente. A duração mínima e máxima da entrevista era de 30 minutos a 60 minutos, perfazendo um total geral das 7 (sete) entrevistas realizadas de 400 minutos. Depois de finalizada a gravação da entrevista com o auxílio de um gravador digital, ela foi transcrita pelo próprio pesquisador. Caso o entrevistado tivesse interesse em ter acesso ao material, o mesmo estava disponível em PDF para que ele pudesse dar fé em relação à transcrição. Não houve interesse de nenhum dos participantes em ter acesso às entrevistas. Para garantir a identidade dos entrevistados, os professores foram identificados de Entrevistado I, II, III, e assim por diante, até o entrevistado VII.
- c) diário de campo: foi um instrumento fundamental utilizado desde o momento do levantamento dos referenciais teóricos para a constituição do projeto e da pesquisa, observando, dessa forma, o que diz Falkembach (1997, p. 3): “o diário de campo precisa ser usado diariamente para haver acompanhamento cronológico dos acontecimentos”. Assim como possibilita um “acompanhamento da evolução dos níveis de percepção e reflexão dos investigadores”,

viabiliza “as observações de cada dia, que devem ser precedidas de data completa, hora e lugar onde foram feitas”.

Vale ressaltar que em todos os momentos da pesquisa foi garantida aos participantes a total confidencialidade dos dados obtidos, assim como a possibilidade de recusa ou abandono da pesquisa a qualquer momento. No decorrer da pesquisa, nenhuma informação foi compartilhada com quaisquer outras pessoas. Apenas o pesquisador e a orientadora deste trabalho possuem acesso e manuseio aos dados coletados, os quais serão mantidos e arquivados sob a responsabilidade do pesquisador, em local considerado seguro.

A ideia inicial do projeto era realizar algumas observações nas aulas ministradas pelos professores participantes da pesquisa, com a utilização do diário de bordo. Mas, no desenrolar do processo da pesquisa, especialmente com a utilização das entrevistas semiestruturadas, percebeu-se que a entrevista possibilitaria momentos mais ricos de formação e informação entre o entrevistador e o entrevistado. A relação não se deu apenas no intuito de colher e dar informações, mas respeitar os limites da ética epistemológica entre os participantes. Buscou-se manter uma relação amistosa, não rígida, que não caracterizasse um interrogatório. O ambiente escolhido foi a sala de estudos da biblioteca, por ser considerado um lugar leve e propício para trocas de experiências e de realidades vividas.

Desse modo, esta pesquisa foi norteada por meio do que “dizem” os professores, ou seja, dos seus relatos no ato das entrevistas, o que possibilitou a construção de um material físico e em áudio riquíssimos, inclusive para posteriores consultas e novas pesquisas que possam a vir se desenvolver dentro desse campo de investigação.

Para o pesquisador, ter a possibilidade de desenvolver o estudo foi muito importante e ao mesmo tempo muito difícil, principalmente porque o mesmo faz parte da direção da Instituição e do seu corpo docente. Contudo, procurou-se manter a postura ética, o rigor científico e metodológico, e um distanciamento epistemológico em relação ao objeto de pesquisa. A dificuldade estava na influência exercida, mesmo que inconscientemente, através das crenças, posturas, dogmas, concepções epistemológicas em relação à prática educativa e o valor dado à profissão docente revelado na história e trajetória de vida do autor do trabalho.

Espera-se que este estudo tenha valor para a Instituição e sirva, também, como fonte de pesquisa para outros investigadores, favorecendo o surgimento de novas pesquisas, novas dúvidas e buscas por outras respostas.

Para tanto, a pesquisa teve como objeto investigar que pressupostos de ações responderiam às expectativas dos professores iniciantes, relacionadas ao seu desenvolvimento profissional, no contexto institucional da Faculdade Murialdo.

No intuito de responder ao problema de pesquisa, foram escolhidos como objetivos específicos: identificar quais os principais desafios enfrentados na prática docente enquanto professores iniciantes da Faculdade Murialdo; compreender as expectativas dos professores iniciantes em relação às estratégias de assessoramento e apoio pedagógico; analisar a perspectiva e as condições para o desenvolvimento de uma proposta de Desenvolvimento Profissional para os Docentes Iniciantes, bem como delinear pressupostos de uma proposta a ser desenvolvida na Instituição.

Para facilitar a operacionalização da pesquisa e melhor guiar a investigação, partindo do problema e seus objetivos, as questões de pesquisa que contribuíram para a construção das dimensões de análise, bem como para realização das entrevistas junto aos professores, foram:

1. O que motiva os profissionais de diferentes áreas a se desenvolverem no magistério superior?
2. Como os docentes constroem os saberes a essa profissão?
3. Que desafios enfrentam na prática de ensinar e aprender?
4. Que valor dão aos conhecimentos do campo da pedagogia universitária?
5. Que expectativas têm sobre o apoio institucional ao seu trabalho?

4 O “ESTADO DA ARTE” DA PESQUISA SOBRE OS PROFESSORES INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR

“A perfeição tem um grande defeito: tende a ser enfadonha”.

(William Maugham)

O presente estudo tem por objetivo apresentar a busca realizada e os meios de pesquisas utilizados para compor um panorama nacional e internacional a respeito do que vem sendo estudado sobre os professores iniciantes no ensino superior. O levantamento realizado se deu em diferentes meios de divulgação de pesquisa, em especial, no Banco de Teses da Capes, com o intuito de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, que abordassem a temática em torno dos professores universitários.

O Banco de Teses faz parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC. A ferramenta permitiu realizar a pesquisa por meio da busca por autor, título e palavras-chave. Por estar o uso das informações da referida base de dados e de seus registros sujeito às leis de direito autorais vigentes optou-se por colocar os resumos dos trabalhos que vinham de encontro com a temática utilizada como apêndice na pesquisa. Outra fonte de pesquisa utilizada foi no site da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Congresso Internacional do Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência que se relacionam com o tema nos últimos cinco anos. A seguir, apresentam-se os resultados que foram divididos por fontes de pesquisa.

4.1. O “ESTADO DA ARTE” DA PESQUISA NO BANCO DA CAPES² SOBRE PROFESSORES INICIANTE DO ENSINO SUPERIOR

Foi no intuito de facilitar o levantamento de produções acadêmicas (teses e dissertações) nos últimos cinco anos, que esta investigação delimitou seu caráter exploratório no Banco de Teses da Capes, especificamente nas produções

² Dissertações e Teses. Achou-se importante preservar mais detalhadamente todos os resumos dos levantamentos realizados para a composição do Estado da Arte. Ver Anexo B.

nacionais. Nesse sentido, no primeiro momento da fase exploratória, foram desconsideradas no levantamento do portal da Capes as produções científicas em forma de artigo, haja vista ter-se optado por explorar esses possíveis levantamentos, especificamente nos Congressos Internacionais do Professorado Iniciante, e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, mapeando artigos apresentados que, de certa forma, abordavam a questão da docência, formação de professores experientes e iniciantes, bem como as políticas públicas educacionais em torno da questão da formação. Sobre a organização dos dados e formas de pesquisa para a realização do levantamento adotado, foi realizado o seguinte procedimento:

- a) acesso ao site do Banco de Teses da Capes (disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>), buscando-se por informações no item “Pesquisa Avançada I e II” sobre o tema investigado;
- b) escolheram-se as expressões a serem pesquisadas (optando-se pelos últimos 5 anos) respectivamente: Professor Iniciante no Ensino Superior; Assessoramento Docente; Didática do Ensino Superior; Formação do Professor Iniciante no Ensino Superior; Programas de Formação Docente.
- c) após, optou-se pela busca “avançada I e II”, conforme as figuras abaixo:

Figura 1 - Portal de Periódicos Capes (Banco de Teses/Busca avançada I)

The image shows the 'Banco de Teses' search interface. At the top left is the logo with the text 'BANCO DE TESES' and 'CAPES' below it. The main search area is titled 'Busca avançada'. It features two identical search rows. Each row consists of a dropdown menu labeled 'Todos os Campos', a dropdown menu labeled 'contém', and a text input field. To the right of the first row are two small buttons, one green with a plus sign and one red with a minus sign. At the bottom left of the search area is a link that says 'Voltar para busca básica'. At the bottom right is a button labeled 'Buscar'.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Figura 2 - Portal de Periódicos Capes (Banco de Teses/Busca avançada II)

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

- d) as mesmas expressões foram utilizadas para as buscas nos dois bancos de pesquisa, a saber: Banco de Teses da Capes e Portal de Periódicos Capes³.

Os resultados encontrados na busca por teses e dissertações foram os seguintes:

Quadro 2 - Resultados das Pesquisas

TERMOS PESQUISADOS	PORTAL DE TESES CAPES	BANCO DE TESES CAPES
Professor iniciante no Ensino Superior	7	3
Assessoramento docente	10	3
Didática do Ensino Superior	133	123
Formação do professor iniciante no Ensino Superior	43	3
Programas de formação docente	496 no total, sendo 170 em português	188
TOTAL	363	320

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Nesse interim, o total de trabalhos pesquisados entre dissertações e teses foi 683. Desse total, foram escolhidos 28 trabalhos que, de certa forma, possuem

³ A partir do resultado total, após a pesquisa das expressões, foram escolhidos os trabalhos que mais se identificavam com o tema, procurando dar prioridade para a temática que abordava a questão do docente iniciante, bem como os programas de formação do Ensino Superior. Embora houvesse a dificuldade de localizar trabalhos que tratassem somente do professor iniciante, optou-se também aqueles que abordavam a questão dos docentes de forma geral. Ambos nos portais de pesquisas são da CAPES.

alguma vinculação com o tema, podendo contribuir com a reflexão em torno dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os professores universitários iniciantes e seu desenvolvimento profissional.

4.2. RESULTADOS ENCONTRADOS

Dos diferentes trabalhos consultados, observei que a maioria possui preocupação referente aos assuntos ligados à pedagogia universitária. Entre as diferentes temáticas, a que mais ficou evidente foi a questão da formação pedagógica do professor universitário, seja ele iniciante ou experiente. Essa preocupação com a formação pedagógica dos docentes universitários não levou em conta se esse profissional possui bacharelado, licenciatura ou outras qualificações que não sejam as pedagógicas. Percebi nos trabalhos levantados a confirmação sobre o que diz o referencial teórico em relação à formação pedagógica dos professores iniciantes e experientes no Ensino Superior. Ou seja, durante muito tempo essa preocupação ficou relegada a um segundo plano no rol das diferenciadas qualificações acadêmicas, seja nos programas de *stricto* ou *lato sensu*. A valorização do conhecimento técnico sempre recebeu mais evidência, em especial na docência superior.

Busquei, em torno dos trabalhos mapeados, fazer um diálogo entre seus achados, no intuito de perceber quais aproximações eles poderiam ter com o que vem sendo discutido nos referenciais teóricos que fundamentam a presente pesquisa. Dessa forma, iniciei esse diálogo apresentando a primeira tese intitulada: “Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica”. A autora, Rosiane de Fátima Ponce (2012), aponta a solidão que o professor iniciante sente quando percebe que não tem apoio pedagógico para a sua atuação. Nesse sentido, Cunha (2014, p. 3) contribui com a reflexão ao afirmar que esse professor iniciante não encontra nos ambientes que o acolhe uma cultura de valorização das práticas pedagógicas, e sua progressão funcional também pouco depende dessa avaliação. Essas ocorrências justificam a importância de se oportunizar um clima favorável ao seu desenvolvimento profissional.

Chama atenção, ainda, na tese de Ponce (2012), o fato de que muitos desses profissionais não tiveram preparação para atuar na docência por serem profissionais

liberais. Por algum motivo, chegaram ao ensino superior, seja por meio de concurso ou outras formas de ingresso. Mesmo não possuindo formação pedagógica, o estudo mostra que acabaram copiando o “modelo” de professores que, de alguma forma no passado, marcaram positivamente suas vidas como estudantes.

Nesse sentido, tanto para quem está no início de carreira como para aqueles já exercem a docência, é mais desafiador a ausência de conhecimentos pedagógicos, conforme também aponta a literatura que aborda essa temática. Esses profissionais, segundo Ponce (2012), se deparam com distintas necessidades, oriundas da falta de entendimento de como acontece o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, acabam lidando com esses desafios sozinhos, ocasionando, inclusive, o abandono da docência em alguns casos, optando somente pela pesquisa.

É a partir dessa problemática que Marcos Henrique Almeida dos Santos (2012), autor da dissertação intitulada “Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate”, aborda a preocupação primordial com a formação pedagógica e a qualidade do ensino na graduação. Sua proposta sustenta-se na articulação de um programa com as políticas institucionais e nacionais, além de uma concepção de formação dialógica, flexível, sustentada na abordagem experiencial e na articulação entre a teoria e a prática, por meio da reflexão sobre a prática. Para o autor, é fundamental a garantia de mecanismos de acompanhamento contínuo dos professores, como a realização de relatos de experiência e a implantação de um núcleo permanente de assessoramento pedagógico, para que o Programa não se limite às ações esporádicas. Só assim poderá fortalecer um processo de desenvolvimento profissional docente, que articule formação com condições dignas de trabalho e inclua a perspectiva de valorização profissional.

Cunha (2014) afirma que pensar em programas de inserção/formação é imprescindível, e cita Ruiz (2009, p. 190), que orienta que para os professores principiantes “é necessário um processo de adequação profissional, como uma forma de socialização, com características e conotações que exigem atenção, para poder apresentar resultados efetivos”.

É nesse sentido que, no decorrer do trabalho exploratório, observei que muitas IES estão preocupadas com a formação de seu professorado inovando na formação pedagógica, como demonstra Ligia Paula Couto (2013) em sua tese

intitulada: “A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente”. A autora afirma que essa inovação é mais presente nas instituições que têm no ensino sua atividade fundante, do que naquelas em que o ensino fica subsumido na atividade de pesquisador do docente.

Couto (2013) defende uma necessária aproximação da teoria e da prática no que se refere à inovação proposta. Isso reflete a importância dada ao conhecimento relativo à pedagogia universitária, o que pode contribuir de maneira fundamental no tocante à formação docente desses profissionais.

Desse modo, é institucionalizando a formação docente e não medindo esforços institucionais que poderemos promover mudanças possíveis em âmbito individual, coletivo e institucional. A autora Maria Lucia Marocco (2012), em sua tese “Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais”, aborda em seu estudo que é reconhecendo a pluralidade e a heterogeneidade dos conhecimentos implicados na docência que as instituições assumem politicamente a formação continuada de seus docentes, concebendo-a e promovendo-a a partir de uma perspectiva plural. A literatura em formação docente tem sido pródiga em traçar perfis e características de bons professores, mas a formação docente que tem sido realizada apresenta muitas dificuldades em atingir esses objetivos. Essa é a opinião de Anne Louise Scarinci (2010) em sua tese “Tirando o coelho da cartola: a atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente”. A autora ainda apresenta uma interrogação: “O que pode estar faltando?”. Talvez o que esteja faltando o autor Alberto Durán González (2012), em sua tese intitulada “Ser docente na área da saúde: uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana” nos ajude a responder: o que falta é as instituições reconhecerem que

[...] a formação de professores é uma ação contínua, progressiva e envolve uma perspectiva individual e uma perspectiva institucional. Individual porque sempre está atrelada ao modo de ser-docente. Institucional porque deve ser interesse da universidade apoiar o desenvolvimento de seus docentes para resgatar e recriar seu papel sócio-histórico. (GONZALEZ, 2012, p 08).

Nesse aspecto, Cunha (2014) chama a atenção para a emergência de compreender as estratégias institucionais direcionadas ao desenvolvimento profissional dos docentes principiantes no contexto da democratização, expansão e

interiorização da educação superior brasileira. Entre os trabalhos analisados, percebeu-se também o quanto a discussão em torno da formação pedagógica nos programas de mestrado e doutorado é um fator relevante, levando-se em consideração que esses programas não preparam o aluno para a docência, segundo afirma a autora Vivian Caroline Lapini (2012) em sua tese intitulada “Panorama da formação do professor em ciências contábeis pelos cursos *stricto sensu* no Brasil”.

Vários trabalhos têm apontado para a necessidade de se levar em consideração o conhecimento didático-pedagógico no desenrolar dos programas *stricto sensu*. Embora seja fato que esses programas preparem pesquisadores para a pesquisa nas universidades, muitos desses profissionais acabam exercendo a docência concomitantemente com atividades de pesquisa. Priorizar o conhecimento pedagógico no desenvolvimento acadêmico docente é de suma relevância em termos de qualidade social, conforme sublinha Cunha (2014).

Vanessa Therezinha Bueno Campos (2010), autora da tese intitulada “Marcas indeléveis da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior”, em seus estudos com mestrandos e doutorandos, identificou que os mesmos admitem que não dominam os conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, embora consideram importantes esse saber a docência universitária. Os depoimentos feitos revelam o que a autora chama de “naturalização da docência”, ou seja, ela passa a ser aprendida a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores.

Nessa perspectiva, retornando as reflexões feitas anteriormente da autora Rosiane de Fátima Ponce (2012) confirma esse posicionamento dos docentes sem formação pedagógica que tomam como exemplo professores do passado que de alguma forma lhes deixaram marcas positivas. Também, nesse sentido, Vanessa Therezinha Bueno Campos (2010) acredita que reconhecer a dimensão humana da docência é admitir e assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, é parte integrante da identidade profissional do professor, que se constrói ao longo da vida pessoal e profissional. Mas não podemos conceber a docência vivida sem considerarmos a formação pedagógica específica enquanto dimensão imprescindível à profissão docente.

Estudos apresentados na tese intitulada “Trajetórias e Saberes dos Professores Atuantes no Curso de Pedagogia em uma Instituição privada” da autora

Ana Paula Pereira Arantes (2011) revelaram aspectos interessantes no tocante à formação e atuação dos professores. O estudo apontou, embora seja no curso de Pedagogia de uma IES privada, a ausência de formação e preparação didática para a docência no ensino superior; pouco envolvimento dos docentes com atividades de pesquisa e extensão; predominância de aulas expositivas; e falta organização e desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares.

O ensinar envolve um arcabouço de saberes que influenciam na própria ação docente. Isso remete à compreensão de que o trabalho docente se concretiza por meio da práxis, na relação teoria e prática referendada na reflexividade (ação-reflexão-ação). (ARANTES, 2011).

Essa problemática referente à ausência de formação pedagógica docente para professores iniciantes ou experientes no Ensino Superior justifica-se pela constatação, segundo Ana Maria Silveira Vale Texeira (2011) autora da dissertação intitulada “O papel do mestrado acadêmico em administração da PUC Minas na formação da competência didático-pedagógica do egresso professor” -, de que não existe uma preocupação com a necessidade de formação pedagógica do professor de Ensino Superior. O docente universitário dorme profissional de uma área e acorda professor como se fosse mágica, não havendo, dessa forma, um momento em que o profissional se prepare para ser professor. Assim, o desenvolvimento como docente ocorre, na maioria das vezes, a partir de seu passado escolar e da sua convivência profissional, conforme afirma a autora Marcia de Oliveira Torres (2012) em sua dissertação intitulada “Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica”.

É a partir dessa perspectiva que ficou demonstrado em vários trabalhos a importância de se consolidar institucionalmente um espaço de construção conjunta, a partir do qual os docentes possam realizar seu processo de desenvolvimento e socialização profissional. Dessa forma, a unidade formação-ação pode alinhar-se sob a égide da transformação, segundo Souza (2011) afirma em sua tese chamada “Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas”.

A consolidação de um espaço institucional de construção conjunta e de formação pedagógica em prol do docente iniciante, assim como do experiente, passa a ser de suma importância para que esses profissionais possam realizar-se

tranquilamente. O docente, apoiado no seu processo de desenvolvimento e socialização profissional, sente-se mais confiante quando fortalecido em sua práxis docente, trazendo benefícios para as IES. É importante ressaltar o que Zanella (2011) abordou em sua dissertação intitulada “A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente”, que os professores iniciantes sentem dificuldade nos primeiros anos de docência, assim como os professores com mais experiência também sentiam logo após sua formação; ressaltando ainda que estes mais experientes também tiveram dificuldades durante a graduação nas disciplinas ligadas à didática, o que embasa os problemas que enfrentam nos primeiros anos dentro de sala de aula. Ao mesmo tempo, nota-se que os professores buscam o auxílio da formação continuada para resolverem seus problemas e enfrentarem as dificuldades. No entanto, essa formação, na maioria das vezes, também não está apta a receber e resolver esses problemas.

Paralelamente ao que foi afirmado, observa-se que o professor tem consciência de suas dificuldades e busca métodos para resolvê-las, mas ocorre a necessidade da criação de ambientes com autonomia para a formação tanto dos professores quanto das instituições de ensino. Acredita-se que se o trabalho das instituições de ensino superior e de formação continuada embasarem mais seu ensino na práxis, grande parte das dificuldades dos futuros docentes e professores iniciantes poderão ser sanadas. É nesse sentido que Santos (2012), o autor da dissertação intitulada “Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate”, afirma que é fundamental a garantia de mecanismos de acompanhamento contínuo dos professores, como a realização de relatos de experiência e a implantação de um núcleo permanente de assessoramento pedagógico para que o programa não se limite às ações esporádicas.

Cunha (2014, p.8), referindo-se às diferentes formas de assessoramento institucional, destaca:

que existem diferentes estratégias de assessoramento que podem ser classificadas a partir de distintos critérios. Um deles atende a três dimensões: profissional, curricular, institucional; outro se explicita por estar centrado no conteúdo, no professor, no assessor suas funções e saberes. São classificações para compreensão organizacional e teórica e na maior parte das vezes, aparecem combinadas.

Ainda para Cunha (2014, p. 46), em seu livro intitulado “Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e As Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades”, afirma que “essa energia é que estimula o exercício de caracterizar algumas estratégias de assessoramento pedagógico presentes nas universidades contemporâneas”. Nesse sentido, a autora descreve algumas características: projetos como estratégia articuladora da ação de assessoramento; editais estimuladores de experiências de formação e inovação; assessorias por Cursos e Áreas numa dimensão clínica; Redes de Desenvolvimento e/ou Trajetórias de Formação.

Como se pode observar, o levantamento exploratório foi de suma importância para o aprofundamento da questão que se investigou, bem como reforçar o que já se discute nas diferentes fontes que abordam essa questão. Após o levantamento dos estudos e uma breve reflexão em torno dos resumos, ficou evidente a crescente preocupação das IES em relação à formação pedagógica de seus docentes. Foi ressaltado que, assim como qualquer outro profissional, o docente precisa, em especial no início da carreira, de apoio institucional. É de suma importância que a Instituição também assuma a formação docente enquanto IES comprometida com a qualidade da educação superior, bem como com a sua responsabilidade social perante seu corpo docente. Percebeu-se, ainda, que várias instituições estão assessorando de forma continuada e qualificada e de diferentes formas seus docentes, trazendo com isso resultados positivos para o professor e para a IES.

Foi nesse sentido que o presente levantamento no Banco da Capes pôde contribuir de forma significativa com a fundamentação teórica utilizada na presente pesquisa, tornando algumas questões mais claras e reforçando a relevância social e institucional sobre as pesquisas que abordam a problemática da formação pedagógica, assessoramento docente, bem como os desafios enfrentados por quem está iniciando ou não a carreira docente.

4.3. CONGRESSO INTERNACIONAL DO PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE OS PROFESSORES INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR

Entre os diferenciados eventos científicos existentes que abordam a temática da formação docente, especialmente àquela relacionada ao professor iniciante, pode-se citar o *Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, estando este em sua quarta edição (2008, 2010, 2012 e 2014). No intuito de obter uma compreensão sobre como o tema vem sendo abordado nesse evento científico, cuja publicação é de origem brasileira, buscou-se identificar os trabalhos com a temática “professor iniciante no ensino superior”, bem como aquelas relacionadas aos diferentes tipos de “assessoramento docente” ou ainda “programas de formação” destinados aos profissionais em início de carreira.

Durante a realização da pesquisa sobre os trabalhos apresentados nos Congressos Internacionais do Professorado Principiante, encontrou-se um artigo recente intitulado “Interfaces na Educação”, da professora doutora em Educação Maria Aparecida de Souza Perrelli (2013), cujo objetivo foi apresentar um balanço dos trabalhos que tinham como foco o tema *Profesorado Principiante e Inserción a la Docencia*, entre os anos 2008, 2010 e 2012. Nesse sentido, pela relevância e minuciosidade do levantamento realizado para a construção do artigo (da autora), optou-se por utilizá-lo como referencial para o desenvolvimento do estado da arte da pesquisa, principalmente tendo como fonte de pesquisa o especificado Congresso.

Assim, dos 451 trabalhos inscritos, segundo Perrelli (2013), 80 foram selecionados e mapeados conforme os países e instituições de procedência dos autores, bem como o contexto (Educação Básica, Superior, etc.). Nos eventos, dos 451 trabalhos mapeados, 17,7% deles contemplavam o tema “apoio ao professor iniciante” (API), incluindo os simpósios que abordavam o tema “início da docência”.

A tabela a seguir apresenta o total de trabalhos apresentados por evento, comparando-os com a participação brasileira e o quantitativo daqueles que abordavam o tema API.

Tabela 1 - Trabalhos apresentados por evento

TRABALHOS (GERAL X BRASIL)			
EVENTOS		N	%
		G (B)	G1 (B1)
I CONGRESSO	T	86 (06)	100,0 (6,9)
	API	16 (02)	18,4 (2,3)
II CONGRESSO	T	226 (42)	100,0 (18,5)
	API	45(05)	19,9 (2,2)
III CONGRESSO	T	138 (70)	100,0 (50,7)
	API	19(10)	13,7 (7,2)
TOTAL	T	451 (118)	100,0 (26,2)
	API	80(17)	17,7 (3,7)

Legenda:

N = Número de trabalhos

G = Trabalhos em Geral

(B) = Trabalhos de procedência brasileira

T = Total

API = Trabalhos sobre propostas e/ou programas de Apoio ao Professor Iniciante

G1 = API em relação ao Total Geral (API/G)

(B1) = API de trabalhos brasileiros em relação ao Total Geral (API de B/G)

Fonte: Adaptado de Perrelli (2013).

Segundo a autora, o número de pesquisas brasileiras no primeiro congresso é modesto, mas observa-se um crescimento de mais de 50% no terceiro congresso em relação ao total geral de trabalhos apresentados.

Os 80 trabalhos expostos na tabela acima dividem-se geograficamente, conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 - Trabalhos apresentados, por País

PAÍSES	EVENTOS			
	I Congresso	II Congresso	III Congresso	Total
Angola	-	-	01	01
Argentina	01	37	04	42
Brasil	02	05	10	17
Chile	02	01	02	05
Colômbia	01	-	-	01
Espanha	03	01	-	04
México	04	01	01	06
Uruguai	-	-	01	01
Venezuela	03	-	-	03
Total	16	45	19	80

Fonte: Adaptado de Perrelli (2013).

Em relação aos dados, Perrelli (2013, p. 9) analisou que:

Se contabilizarmos exclusivamente os trabalhos procedentes do Brasil, veremos que a representatividade do tema (API), em relação ao conjunto da produção brasileira, alcança uma média de 14,4% (17 dos 118). No primeiro Congresso o tema foi alvo de 33.3% dos trabalhos brasileiros apresentados (2 de um total de 6); no segundo 11,9% (5 em 42 trabalhos) e no terceiro 14,3 dos trabalhos (10 de um total de 70). [...] Do total de 80 trabalhos sobre o tema API, a maior parte (60 ou 75%) tratou da temática na Educação Básica; o restante (20 ou 25%) do nível superior, a maioria destes apresentados no primeiro Congresso (11), seguida do segundo (5) e o terceiro (4 trabalhos).

Em se tratando da temática “programas de formação, propostas para o professor iniciante” no Ensino Superior, na Tabela 3 descrevem-se os números de trabalhos apresentados divididos a partir do país de procedência:

Tabela 3 - Trabalhos apresentados sobre o tema API para o Ensino Superior

PAÍSES	QUANTITATIVO DE TRABALHOS APRESENTADOS			
	I Congresso	II Congresso	III Congresso	Total
Angola	-	-	01	01
Argentina	-	03	-	03
Brasil	-	-	03	03
Colômbia	01	-	-	01
Espanha	03	01	-	04
México	04	01	-	05
Venezuela	03	-	-	03
Total	11	05	04	20

Fonte: Adaptado de Perrelli (2013).

Observa-se que o tema API tem maior relevância, no Brasil, quando relacionado à Educação Básica, com 14 trabalhos nacionais, enquanto que na Educação Superior apresentam-se apenas três trabalhos. Estes últimos, participantes do III Congresso, são oriundos de duas IES do sul do País (UFPel e UNIPAMPA).

Tratando-se do Ensino Superior, conforme os trabalhos levantados são evidentes a preocupação com as iniciativas de apoio em relação à formação pedagógica, também presente nos trabalhos investigados no Banco da CAPES. Ainda que, muitas vezes, o termo “formação do professor iniciante” apresenta-se de forma genérica, sem especificação de nível de educação (básica ou superior), a relevância do tema se confirma, pois em ambos os níveis existe a preocupação com a formação pedagógica do professor iniciante ou com a implantação de programas de formação docente.

Em relação aos trabalhos apresentados nos Congressos Internacionais sobre Professorado Iniciante, principalmente sobre os programas de formação, percebe-se que poucos foram os relatos de programas bem estruturados, voltados ao docente da IES. Ainda nesse sentido, segundo Perrelli (2013, p.13),

[...] as dificuldades relatadas no que diz respeito à concretização do acompanhamento ao professor no ensino superior, foram a pouca disponibilidade de tempo das partes envolvidas, a participação dos professores e a transformação dos encontros em momentos de catarse.

No que diz respeito ao levantamento dos dados, a autora evidencia os poucos relatos oriundos do Brasil em relação às iniciativas nacionais de apoio ao professor iniciante, afirmando que, quando existem, são geralmente pontuais e predominantemente executadas em forma de cursos de capacitação pedagógica.

Pelo fato do artigo citado e escrito por Perrelli (2013) ter sido produzido em 2013, o IV Congresso Internacional *del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* não consta em suas pesquisas. Nesse sentido, houve a necessidade do autor fazer um breve levantamento, no intuito de refletir sobre o avanço ou possível recuo em relação à temática que vem sendo investigada. Os dados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Trabalhos apresentados sobre o tema no IV Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia (2014)

(continua)

NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS RELACIONADOS AO TEMA INVESTIGADO	TÍTULO
193 trabalhos	Processos formativos para professores principiantes na educação superior.
	Compromisso institucional na docência universitária: visitando um programa institucional de estratégia de formação docente.
	Percurso da inserção profissional docente: os contextos da educação básica, profissional, tecnológica e superior.
	Professores principiantes: dificuldades da docência superior.
	Programa de mentoria online da UFSCAR: a perspectiva de uma professora iniciante à experiente.
	A narrativa de professores iniciantes a serviço da formação docente: diálogos e aprendizagens possíveis.

(continua)

NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS RELACIONADOS AO TEMA INVESTIGADO	TÍTULO
193 trabalhos	Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão.
	PAPIC: um programa brasileiro de acompanhamento de inserção profissional para o professorado principiante.
	O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de educação física.
	Análise das contribuições de um programa de inserção de futuros professores de matemática no ambiente escolar.
	A iniciação à docência em subprojetos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID).
	Los espacios virtuales como sitios de profesionalización continua para el acompañamiento del profesorado principiante.
	Professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência: discutindo possibilidades formativas.
	Orientações no programa institucional de bolsas de iniciação a docência: que formação buscamos?
	Os primeiros anos da docência: uma experiência dos professores atuantes nos contextos presencial e virtual.
	Reflexões sobre a formação do professor de ensino superior e sua inserção profissional na universidade.
	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as disposições do trabalho docente: a visão dos supervisores.
	A pesquisa-ação como prática coletiva reflexiva na formação de professores universitários: relato de experiência.
	Programas de desenvolvimento profissional docente: propósitos e contextos de formação.
	Programa de aperfeiçoamento didático: uma experiência formativa para o ensino superior.
	Professores iniciantes: desafios do ingresso na carreira universitária.
	Aprendizagem da docência entre professores iniciantes: desafios e problematizações.
	Professores universitários iniciantes: formação acadêmica versus prática docente.
	Problemáticas e desafios do início da docência: em foco os professores universitários.
	O campo complexo da iniciação na docência.
	A inserção na carreira docente.
Professores iniciantes e o "choque de realidade" - o que nos revelam algumas pesquisas.	
Desafios no processo de constituição da profissionalidade de professores iniciantes.	
A formação do professor iniciante: o choque com a realidade.	

(conclusão)

NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS RELACIONADOS AO TEMA INVESTIGADO	TÍTULO
193 trabalhos	O início da docência no ensino superior: um estudo sobre o professor formador dos cursos de licenciatura em matemática.
	Entrada na carreira docente: dialogando sobre os desafios encontrados pelos professores principiantes.
	Formação continuada de professores da educação superior.
	Narrativas de professores sobre o início de carreira.
	Narrativas de professores em início de carreira no ensino superior da Universidade Estadual do Piauí Campus de Parnaíba – PI.
	Professores principiantes: percepções a partir da autoeficácia docente.
	Professor universitário em início de carreira: um estudo NA Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – PR.
	O início da docência: vivências e conflitos de professoras de química.
	Relações professor-alunos no início da docência de uma jovem professora universitária.
	Processos de ensino e de aprendizagem: formando professores em um programa especial voltado à formação docente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

No IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência observa-se que em relação aos inúmeros trabalhos apresentados, aqueles que abordam a temática “professor iniciante”, “programas de formação” e diferentes formas de assessoramento no Ensino Superior cresceram consideravelmente se comparados com os Congressos anteriores. No que tange o universo dos professores iniciantes no Ensino Superior, conforme a tabela 4, percebe-se que alguns trabalhos não abordam a realidade do professor iniciante no Ensino Superior, pois o foco de investigação está nos iniciantes do Ensino Básico. Mesmo assim, observa-se um crescimento em relação ao interesse pela temática nas pesquisas, especialmente aquelas que abordam os iniciantes do Ensino Superior. Independentemente do nível de ensino, todos os trabalhos demonstram a preocupação referente ao acompanhamento institucional, seja por meio de assessorias institucionais ou de programas de formação. Em relação à questão do assessoramento docente, nota-se o surgimento da figura do professor mentor como um mediador no processo de inserção desses profissionais iniciantes na carreira.

Observa-se, dessa forma, o quanto a temática tem se tornado relevante no meio acadêmico, o que reforça a importância do estudo.

4.4. ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED): O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS PROFESSORES INICIANTES NO ENSINO SUPERIOR

Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁴

Tabela 5 - Grupos de trabalho GT4, GT8, GT 11 E GT14

ANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS APRESENTADOS	RELACIONADOS COM O TEMA FORMAÇÃO	TÍTULOS
ANPED 2009	60	5	ANEXO D
ANPED 2010	56	3	ANEXO D
ANPED 2011	50	5	ANEXO D
ANPED 2012	56	3	ANEXO D
ANPED 2013	51	5	ANEXO D

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Após a realização do levantamento de produções apresentadas na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, que abordassem as temáticas “Professores Iniciais no Ensino Superior” e “Programa(s) de Assessoramento Docente no Ensino Superior”, em especial nos GT’s (Grupos de Trabalhos), observou-se a ocorrência da seguinte quantidade de trabalhos por área nos respectivos grupos de trabalhos escolhidos: 04 Didática; 08 Formação de Professores; 11 Política de Formação de Professores; e 14 Sociologia da Educação, entre os anos 2009 a 2014.

Depois de realizado um levantamento de 271 trabalhos no total, nos quatro grupos de trabalhos selecionados, identificou-se que somente 21 trabalhos se relacionaram com o tema, embora todos, de certa forma, abordassem a importância da formação docente envolvendo as questões pedagógicas, bem como outros saberes necessários para a profissão. Para exemplificar, nesta pesquisa, somente alguns trabalhos foram escolhidos para o exercício de uma breve reflexão,

⁴ Maiores detalhamento sobre o resumo consta no ANEXO D.

correlacionando com o que vem sendo abordado não só no referencial teórico da pesquisa, mas também com o próprio problema e objetivos. Dessa forma, segue a reflexão baseada na escrita dos próprios autores, nos respectivos artigos:

O artigo intitulado “Trajetórias e Lugares da Formação do Docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional”, da autora Maria Isabel da Cunha (2009), embora não aborde exclusivamente os professores iniciantes no Ensino Superior, vem ao encontro com o que se quer investigar nesta pesquisa. O artigo apresenta a discussão sobre a necessidade de se construir a profissionalidade docente quando os profissionais assumem o magistério superior, indicando que se instalem iniciativas pessoais e institucionais nessa direção. Isso corrobora com o que vem sendo discutido nos referenciais teóricos da pesquisa, no sentido de que na maioria das vezes essas iniciativas são mais pessoais do que institucionais.

E quando são institucionais, a autora chama atenção que são movimentos mais ligados à concepção de educação continuada, nos quais são sugeridos cursos e projetos para os docentes se engajarem enquanto exercem suas atividades cotidianas. Entretanto, ainda que possam ter validade e devam ser incentivados, são processos, em geral, de episódica duração, nem sempre acompanhados de ações que aprofundam as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão de professor. Também são poucos que preveem um acompanhamento dos docentes com alguma permanência para ajudá-los a consolidar aprendizagens.

Ainda dentro da reflexão da autora, existem movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor da educação superior. Entretanto, são movimentos dispersos e não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos para tal profissional, uma vez que não há legislação nessa direção. Isso confirma, nesse sentido, o que vem sendo discutido, ao tratar da formação dos professores no Ensino Superior e seus dispositivos legais, reconhecendo a ausência de uma legislação clara sobre a formação pedagógica do professor no Ensino Superior.

Nesse íterim, para a autora, a própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino. Foi levando em consideração a importância de se mapearem

as iniciativas de construção de saberes específicos para a profissão de docente da Educação Superior que estimulou a realização da pesquisa pela autora.

Ainda dentro dessa reflexão, a autora Maria Isabel de Almeida (2009), no seu artigo “Experiências Institucionais de Formação do Docente Universitário – possibilidades do contexto espanhol” realizou um recorte de pesquisa em trabalhos de universidades espanholas a respeito do desenvolvimento das ações institucionais de formação dos seus próprios professores. Sua intenção é discutir os elementos constitutivos das possibilidades de formação pedagógica do docente universitário encontradas nas instituições pesquisadas, de modo a somar esforços na direção de responder uma importante questão que tem mobilizado os estudiosos dessa temática, a saber: como e por que desenvolver processos institucionais de formação contínua dos professores universitários, implicando-os direta e produtivamente com o ensino, de modo que sejam capazes de atender às necessidades dos estudantes universitários ou de ajudá-los a ressignificá-las? Essas reflexões vêm contribuir de forma significativa com a presente pesquisa, que discutiu também em seu referencial teórico, iniciativas institucionais de formação pedagógica docente. O aprofundamento político, conceitual e organizacional da pesquisa da autora está centrado na formação do professor universitário na Espanha, tendo como expectativa apontar alguns caminhos que possam favorecer a construção e o desenvolvimento da sua atuação formadora com base em referenciais político-pedagógicos capazes de qualificar sua ação de ensino na perspectiva de superar uma crença, fortemente arraigada, de que para desempenhar a docência universitária bastaria ser um bom pesquisador ou um bom profissional na sua área específica pôde contribuir com reflexões importantes no desenvolvimento da pesquisa.

A autora faz uma importante reflexão levando em consideração que, ao tratar de formação docente, a questão primeira que devemos observar é: formar professores para qual universidade? Antes, porém, de Almeida dar a resposta, faz-se necessário desenvolver uma breve reflexão e delineamento das exigências postas à universidade pela sociedade atual. Nesse sentido, ela afirma:

Daquela Instituição onde nasciam e se generalizavam as principais contribuições à ciência e à cultura, que se constituía como um espaço dedicado ao saber, que detinha o monopólio de transmitir os conhecimentos aos escalões mais elevados da sociedade, resta-nos muito pouco. Ela já não exerce o monopólio da produção e do trabalho com o conhecimento

especializado. O conhecimento não só está sendo produzido em outras instituições externas à universidade, como também a própria educação superior se desenvolve em grande medida fora dela. “Cada dia mais fica evidente que a sociedade globalizada vai estabelecendo sua própria definição de conhecimento e impondo à universidade as maneiras que deseja vê-lo sendo produzido e trabalhado na formação de seus futuros quadros (ALMEIDA, 2009, p. 02).

É nesse sentido do quadro de diferentes mudanças e da “complexidade” do mundo globalizado, especialmente no contexto europeu com o Tratado de Bolonha, que esta pesquisa tem seu enfoque. Almeida (2009) chama a atenção para a questão da formação do professor universitário frente aos desafios do mundo atual. Segundo a autora, na literatura espanhola a respeito da formação do docente universitário, encontra-se uma caracterização de que ser professor nesse nível de ensino significa que se sabe muito da área de conhecimento ou do conteúdo a ser ensinado, mas não que necessariamente se saiba ensinar. Dessa forma, afirma que da parte do professor nunca foi exigido que aprenda a ensinar, ou seja, não se assumiu, no plano das políticas educacionais, ser necessário ensinar aos professores sobre sua profissão.

Por outro lado, inúmeros estudos reconhecem que a formação docente deve estar alinhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem na formação inicial o início de um processo contínuo, no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas que se sedimentam e se (re)constroem por meio de uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria. Essa sistemática permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura. Portanto, a interação com o contexto de atuação constitui-se em elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente.

A proposta de formação centrada no aluno, eixo central do ensino proposto por Bolonha, confronta-se com o modo de ensino hegemônico na universidade, entendido como transmissão unidirecional do conhecimento, em que o professor desenvolve, de modo dissertativo, um tema durante a aula, e os alunos colocam-se passivamente, escutando, tomando nota e, no máximo, fazendo algumas intervenções pontuais, principalmente quando é solicitado pelo professor. A ideia é converter a aula em um espaço de formação, estudo e reflexão, em que seja possível aos alunos aprenderem. Para tanto, há que introduzir mudanças na perspectiva de assegurar melhoras nos modos de ensinar: organizar o plano de

aula, utilizar técnicas para romper com o cansaço e recuperar a atenção da classe, conhecer aspectos importantes da comunicação e estar mais atento aos estudantes, por exemplo.

Almeida (2009, p. 06) ainda dentro dessa reflexão, citando Feixas (2004, p.33), que considera que aspectos institucionais capazes de promover a colaboração entre pares, o apoio departamental e atividades de formação são essenciais para que os professores possam mudar suas concepções, de modo a superar a ideia de que ensinar não se baseia fundamentalmente na transmissão do conhecimento, mas que supõe conseguir que o estudante desenvolva e transforme suas próprias ideias a respeito da disciplina em pauta e da relação com o conhecimento, o campo profissional e a sociedade. O artigo ainda contribui, embora no contexto espanhol, com o que vem sendo investigado nesta pesquisa, ao afirmar que:

De qualquer modo, uma política de desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os constituídos por professores jovens ou que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores, chefes ou dirigentes, etc. Fundamental também é a existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhora da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino. Ou seja, a política de avaliação do professorado precisa estar em estreita articulação com a política de formação docente e ambas estarem voltadas para a valorização e a estabilidade profissional. (ALMEIDA, 2009, p. 07).

Em síntese, para a autora, esse é o quadro que justifica a adoção de políticas institucionais de formação estáveis, permanentes e voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar, pois isso se constitui em elemento essencial para assegurar a qualidade do trabalho da universidade contemporânea. De acordo com Almeida (2009), outra questão importante que vale apenas se ressaltar ao se tratar da formação docente é o investimento que vem sendo feito para que os professores se apropriem das novas tecnologias disponíveis para o ensino. Em um mundo tecnológico como o atual é impossível pensar-se a formação universitária distante dos recursos tecnológicos.

Ao finalizar o artigo, a autora afirma que o objetivo do seu trabalho foi incentivar o debate a respeito das experiências internacionais de formação do docente universitário e das iniciativas que estão em desenvolvimento nas universidades. Além disso, a autora procurou discutir elementos para ampliar a

compreensão a respeito dos caminhos atuais colocados ao Ensino Superior, bem como fornecer elementos que possam contribuir com construções institucionais de formação no âmbito da docência universitária.

Nesse sentido, as autoras do artigo intitulado “Trajetórias Formativas de Professores Universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente”, Adriana Moreira da Rocha Maciel, Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan (2009), descreveram e interpretaram achados da pesquisa sobre as trajetórias formativas de docentes atuantes em Licenciaturas de uma Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul. O enfoque do estudo centrou-se no processo de formação dos formadores de formadores, uma vez que esses sujeitos enfrentam crises na profissão docente e na formação de professores em diversos níveis de ensino. As autoras fazem a seguinte interrogação: “Mas, eles foram preparados para isto?” Segundo elas:

Em nosso país inexistem cursos de graduação que formem docentes para a educação superior, pois as licenciaturas tratam da formação de formadores para a educação básica e os cursos de pós-graduação estão voltados prioritariamente para a pesquisa em diferentes áreas. Perguntamos, então, como se formam os formadores de formadores?” Nesse sentido continuam a reflexão: “há um despreparo tácito no início da carreira, porém acreditamos que esse vai sendo superado ao longo da trajetória docente, desde que seja possível contar com condições subjetivas e objetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência, ou seja, uma ambiência construtiva (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 01).

Ao se referir sobre os profissionais em início da carreira, especialmente sobre os professores “iniciantes”, a autora Maria Isabel da Cunha (2010), em seu artigo intitulado “O Campo da Iniciação à Docência Universitária como um desafio”, afirmou: “foi possível perceber um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos”. Parece ser um período em que se busca pelo seu estilo profissional, onde se estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. Entretanto, as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambiguidade. Por um lado, são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados. Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática.

A inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados. Essa condição se reflete na organização do tempo e no discurso da insuficiência que, se não analisado nas suas causas e consequências, leva ao tão conhecido “mal-estar docente”.

De acordo com Correia e Matos (2001, p. 159):

Os professores debatem-se hoje com o agravamento desta espécie de fatalidade profissional cujo tempo que lhes falta não lhes permite lidar nem com a diversificação das suas missões nem com a heterogeneidade das temporalidades que habitam a universidade.

Se essa condição afeta aos professores experientes, mais ainda impacta os recém-iniciados. Tê-los como tema de investigação e investimento pode ser uma forma de dar visibilidade aos seus desafios. Pode, ainda, significar uma possibilidade de alcançar a proposta que segundo Rios (2004) melhora a qualidade da educação: aquilo que fazemos bem é que faz bem a gente. É esse o intuito de quem coloca energias nos professores iniciantes.

Cunha (2010, p. 10) finaliza o artigo fazendo a seguinte reflexão:

Esse é o intuito de chamar a atenção para a condição dos professores iniciantes. Pensar em programas de inserção/formação parece imprescindível. Como afirma Ruiz (2009), devemos ter em conta que para os professores principiantes da educação superior é necessário um processo de adequação profissional, como uma forma de socialização, com características e conotações que exigem atenção, para poder apresentar resultados efetivos (p.190). Haverá espaços na agenda acadêmica para essa questão?

Assim, ao finalizar esse momento de descrição e reflexão em torno dos artigos outrora levantados, fica o entendimento de que ainda é possível se explorar muitos outros que se relacionam com o tema. A preocupação deste capítulo foi com a realização de um breve panorama e detalhamento exploratório descritivo quanto às pesquisas que veem sendo realizadas e que evidenciam a importância do processo e acompanhamento da inserção dos professores iniciantes no magistério superior, bem como a importância dada à formação pedagógica docente, e o valor que vem se dando a sua prática docente para o seu processo de formação e desenvolvimento profissional, a troca de experiência entre os pares através de

programas de desenvolvimento profissional entre outras questões relevantes para a formação do professor universitário.

5 SITUANDO O CONTEXTO INSTITUCIONAL DO CENÁRIO DA PESQUISA

“Sem levar em conta o contexto, não se pode explicar e compreender nenhum fato ou fenômeno”.

(Pedro, 2015)

5.1. DA MANTENEDORA: INSTITUTO LEONARDO MURIALDO (ILEM)

No intuito de possibilitar o conhecimento do histórico da IES, bem como a sua relação com o objeto e/ou interlocutores da pesquisa, a saber, os professores iniciantes na docência superior da Faculdade Murialdo, busquei nos documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico Institucional (FAMUR, 2010), o Plano de Desenvolvimento Institucional (FAMUR, 2010) e o Projeto Pedagógico de Curso (FAMUR, 2010), um resumo histórico e informativo referente à entidade mantenedora, ILEM (Instituto Leonardo Murialdo), o órgão responsável, perante o poder público e a comunidade em geral, pela Faculdade Murialdo (FAMUR) e pelas suas mantidas espelhadas nos dez estados brasileiros, incumbindo-se de tomar as medidas necessárias ao seu bom funcionamento, respeitando os limites da Lei e do Regimento, a liberdade acadêmica do corpo docente e a autoridade de seus órgãos colegiados.

O Instituto Leonardo Murialdo, fundado na cidade de Caxias do Sul como entidade educacional e assistencial, sem objetivos econômicos ou fins lucrativos, foi reconhecido como entidade de utilidade pública em 1929 e é reconhecido atualmente pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como Entidade Beneficente de Assistência. Atualmente, o ILEM tem sede e foro no mesmo município de fundação, na Rua Marques do Herval, 701, bairro Centro em Caxias do Sul/RS, atuando em colégios, obras assistenciais, possuindo outras mantidas em aproximadamente doze estados brasileiros.

5.2. DA MANTIDA: FACULDADE MURIALDO (FAMUR)

A Faculdade Murialdo (FAMUR) encontra-se localizada em Caxias do Sul, na encosta superior do Nordeste do Rio Grande do Sul. Parte na extremidade leste da

microrregião vitivinícola e parte no planalto dos Campos de Cima da Serra. Essa região também é conhecida como "Roteiro da Uva e do Vinho".

Foi credenciada através da Portaria nº. 1257 de 19/09/11 possui seu limite de atuação circunscrito ao município de Caxias de Sul e com funcionamento em duas unidades, conforme previsto em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): Unidade Sede-CTS, localizada no centro da cidade e uma Unidade situada no distrito de Ana Rech.

A FAMUR faz parte da História desses cem anos (1914 – 2015) de presença da Congregação no Brasil. Faz parte do passado e do presente da educação nos colégios de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede Murialdo. Nesse sentido, a Mantenedora (ILEM) tem aos seus cuidados a gestão de quatro colégios, sendo três no Estado do Rio Grande do Sul e um em Santa Catarina. Os mesmos contam com aproximadamente 3.000 alunos e têm, em seu Projeto Educativo, linhas norteadoras da ação educativo-pedagógica também orientadas pela Pedagogia do Amor.

A presença do ILEM (Mantenedora) no Ensino Superior foi decidida em Assembleia Capitular⁵ em janeiro de 2006, após um longo processo de reflexão da equipe de educação, da província brasileira, do conselho provincial, além de discussões em setores como equipes pedagógicas e Associação dos Leigos Amigos de Murialdo, bem como a comunidade de forma geral.

Em 2007, a IES passou a ser registrada como filial do Instituto Leonardo Murialdo. No ano seguinte, a Instituição elaborou a documentação, realizou pesquisas, visitou outras instituições de Ensino Superior, bem como, iniciou os encaminhamentos dos processos junto ao MEC. Entre 2009 e 2010 aconteceram as adequações físicas, tais como: modernização das salas de aula, construção do teatro, biblioteca, estacionamento, aquisição de acervo. No intuito de receber as visitas das Comissões de Avaliação do MEC para o credenciamento da Faculdade Murialdo como Instituição de Ensino Superior, bem como de seus três primeiros cursos. No dia 17 de abril de 2010, a Mantenedora nomeou a sua primeira diretoria.

Percebe-se que ao viabilizar a proposta, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Faculdade Murialdo constituiu-se com base numa ampla discussão,

⁵ Reunião onde todos os sócios se reúnem para decidirem assuntos pertinentes referentes à Congregação enquanto entidade religiosa, e civil representada pelo Instituto Leonardo Murialdo. Onde a tomada de decisão sobre assuntos estratégicos para a Ordem Religiosa são tomada de maneira colegiada, ou seja, através do voto.

promovida integralmente por sua comunidade educativa comprometendo-se com uma visão inovadora para o Ensino Superior, em constante revisão, capaz de incorporar as permanentes transformações e exigências sociais se mantendo fiel aos seus objetivos institucionais.⁶

Desse modo, a Instituição reafirmou seus compromissos históricos com as demandas sociais, estabelecendo uma relação direta com o processo de ensino-aprendizagem significativa. Processo que valoriza o contato, uma pedagogia ativa e o diálogo com a comunidade procurando difundir o conhecimento em todos os níveis de ensino sendo capaz de efetivar melhorias concretas nas formas de se ver e fazer o mundo no qual se insere o indivíduo, ou seja, no Ensino Superior.

Por outro lado, a Instituição impôs a si mesma o compromisso e o desafio de se adequar a novos patamares de inclusão e de acesso ao saber acadêmico, principalmente, os segmentos da população historicamente ignorados e excluídos. Entende, portanto, a importância de compor seu quadro discente também com sujeitos cujo acesso ao Ensino Superior seja assegurado pelas políticas públicas de inclusão, comprometendo-se a desenvolver e aprofundar diretrizes próprias que apontem para este horizonte.

Ao lado do compromisso social, oriundo de seu vínculo indissolúvel com o carisma da Congregação, deseja-se que a Faculdade Murialdo permaneça atenta às necessidades sociais e do mercado, procurando, assim, investir no desenvolvimento do talento empreendedor, na tarefa perene de inovar, de submeter-se a riscos inteligentes e de agir com rapidez e eficiência para se adaptar às contínuas mudanças do ambiente econômico, social, político e cultural, consciente de que a contemporaneidade é caracterizada pela renovação permanente e pela constante mudança em ritmo acelerado como o signo de seu tempo. Desse modo, percebe-se que apenas sobreviverão as instituições que souberem incorporar à sua dinâmica o sentido da iniciativa e da agilidade, com capacidade para reagir eficazmente a transformações de seu ambiente.

É desse modo que a Faculdade Murialdo assume a missão de “promover a formação integral da pessoa humana, enquanto ser de relações, mediante a Pedagogia do Amor, no compromisso com a responsabilidade social e socioambiental”. E, ainda tem como visão, “ser reconhecida pela sua excelência

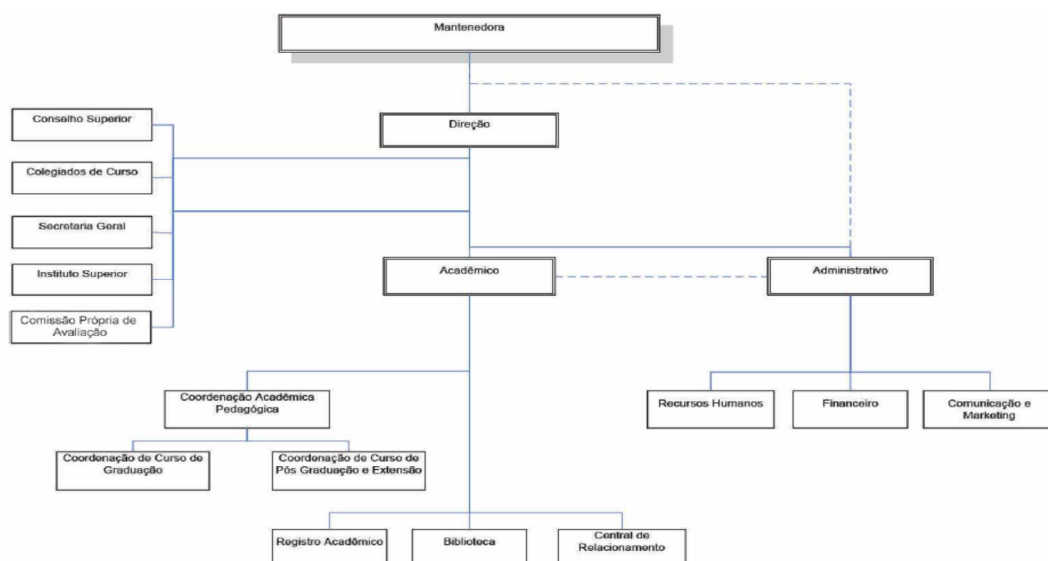
⁶ Ver ANEXO A.

acadêmica, dinamismo pedagógico e responsabilidade socioambiental” (FAMUR, 2010).

Foi a partir desse cenário brevemente apresentado que o Credenciamento da Faculdade Murialdo se deu por meio da Portaria nº 1257 de 19/09/11, oferecendo seus três primeiros cursos para a comunidade, autorizados pela Portaria nº 387 de 23/09/11, para Tecnólogo em Agronegócio e Tecnólogo em Sistemas para Internet; e pela Portaria 429 de 24/10/11, para o curso de Administração. As atividades acadêmicas começaram no dia 05 de março de 2012.

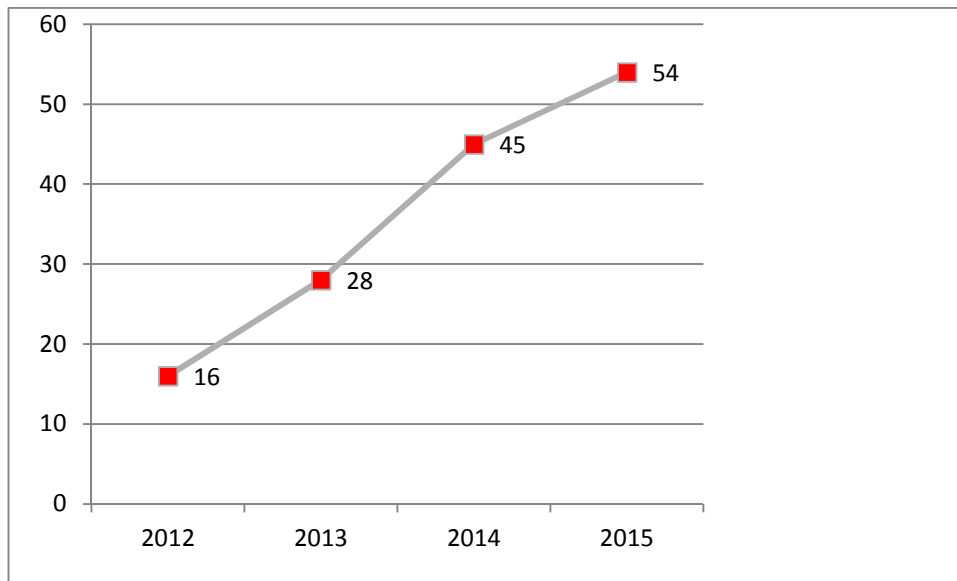
Em consonância com a preocupação da Mantenedora, a IES prima por um constante processo de reflexão e organização tanto da sua estrutura administrativa (Figura 3) quanto pela formação e inovação pedagógica do seu corpo docente que vem tendo um constante crescimento nos últimos três anos de existência da Faculdade Murialdo (Figura 4).

Figura 3 - Organograma da IES



Fonte: Manual de Integração (FAMUR, 2014).

Figura 4 - Crescimento do corpo docente



Fonte: Elaborado pelo autor. Dados fornecidos pelo Depto de RH da FAMUR (2015).

A IES segue os princípios expressos em seu PPI, como diretriz para sua prática pedagógica. São proposições que devem servir de base para o fazer educativo e para as relações estabelecidas dentro da Instituição, tais como: ética, justiça, responsabilidade social, eecossistema, disciplina e espiritualidade.

Fundamentada nos ensinamentos de São Leonardo Murialdo⁷, o ser humano está no centro das atividades da Faculdade: sua realidade existencial, de ser social e de cultura espiritual. Murialdo percebia e realizava a educação como um serviço a toda pessoa humana. Compreendia a educação integral do homem a partir da perspectiva transcendente. Desse modo, a educação é uma atividade humana que tem por finalidade humanizar e personalizar o homem, partindo do pressuposto que a educação faz à pessoa não instrumento, mas sujeito de sua vida. Ela só será completa e autêntica se capacitar a pessoa para humanizar o seu mundo, produzindo cultura, transformando a sociedade e construindo história.

Nessa abordagem, a Faculdade Murialdo compreende que o acadêmico é um sujeito de um processo de inter-relações e interações históricas de humanização, de personalização e politização na construção do mundo. Dessa forma, o acadêmico é

⁷ O fundador da Ordem, São Leonardo Murialdo, nasceu em Turim, na Itália, em 1828, e ali viveu praticamente toda a sua vida, quando morreu em 1900. De família rica, a partir de sua adolescência foi se desapegando dos bens materiais para doar-se aos mais pobres. Na atividade educativa sonhou formar um ambiente familiar, regulado pelo amor e pela confiança recíproca: amar e ser amado. Viveu até os 72 anos numa intensa ação pedagógica com fundamento na Pedagogia do Amor aspirando a Educação do Coração.

o protagonista do processo de aprendizagem, pois é a partir das suas diferentes vivências que se baliza a perspectiva de uma aprendizagem significativa e colaborativa.

Para tanto, parte-se da premissa de que o docente tem como missão problematizar, ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem e, desse modo, precisa ser um questionador constante de sua própria prática educativa, buscando o diálogo permanente junto aos acadêmicos. Além disso, deve compreender-se como um professor/educador comprometido com a sua formação pessoal e profissional, bem como a dos acadêmicos enquanto seres humanos e futuros profissionais que possam marcar sua presença no mundo e na sociedade com ética, cidadania, sabedoria, sensibilidade, afetividade, capacidade de falar ao coração e de influenciar pessoas.

Dessa forma, o currículo constitui-se em uma das estratégias eficazes no processo de aprendizagem, tanto para o desenvolvimento do docente quanto do discente. Ele dinamiza a elaboração e articulação de espaços de construção e representação de significados e de sentidos, os quais são produzidos por meio de diferentes mecanismos. Mecanismos estes que deverão contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo na construção e reconstrução do conhecimento científico por meio de diferentes linguagens e formação de atitudes e valores.

Nesse sentido, a Faculdade Murialdo visa no processo a riqueza do ensino, pois identifica que é na práxis da docência que encontra-se a orientação do processo da reconstrução do conhecimento em uma permanente rede de aprendizagem colaborativa, mediada por um princípio pedagógico que tem como objetivo o pensamento crítico-reflexivo orientado pelo seu estilo pedagógico Institucional, ou seja, a Pedagogia do Amor, que visa a Educação do Coração. Acredita-se que com esse estilo pedagógico é possível não só valorizar a complexidade dos saberes, como reinventar o conhecimento, ressignificar à docência, mudar e transformar paradigmas didáticos educacionais (FAMUR, 2010). Para a vivência e realização dessas diretrizes pedagógicas, a Faculdade Murialdo tem como princípios institucionais: Ética, Justiça, Responsabilidade Social e Socioambiental, Disciplina e Espiritualidade.

Atualmente a Faculdade Murialdo possui um número reduzido de docentes em regime parcial e integral, sendo caracterizado o seu quadro docente em maioria

por professores horistas, que entraram recentemente na carreira, o que de certa forma necessitam de uma formação sistemática. Seu grande desafio enquanto IES que possui como missão ser reconhecida pela “inovação pedagógica” é manter um quadro de professores motivados, bem formados, para que possam exercer o ofício docente com tranquilidade e competência. Desse modo, a IES vem identificando qual o melhor modelo e formato de assessoramento institucional, de modo que possa vir a corresponder com suas demandas, levando em consideração a realidade do presente quadro docente onde a grande maioria não possui nenhuma formação pedagógica que lhes possibilitasse atuar como docentes com segurança para planejar, desenvolver diferentes formas avaliações, bem como ministrar uma boa aula universitária e mediar com competência didática e pedagógica os processos de ensino e da aprendizagem dos alunos.

É dentro desse contexto institucional que se propôs, nesta pesquisa, investigar sobre como se dá o processo de inserção dos professores iniciantes no magistério superior, identificando seus desafios, dificuldades e expectativas em relação ao início da docência no intuito de compreender que pressupostos de ações responderiam as expectativas dos professores iniciantes, relacionadas ao seu desenvolvimento profissional, no contexto institucional da Faculdade Murialdo. Embora o presente estudo tenha os professores iniciantes como objeto de estudo, acredita-se que os professores experientes também necessitam de apoio e assessoramento pedagógico institucional, reconhecendo desse modo que a “experiência por si só não é formadora”, como afirma Nóvoa (2001, s/p). Por isso, a importância independentemente se o professor é iniciante ou experiente questionarem de forma crítica reflexiva as suas experiências.

6 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL

“A Pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas”.

(Morosini, 2001, p. 31)

Dissertar sobre a História do Ensino Superior no Brasil, bem como a formação dos professores universitários, é um grande desafio. Primeiramente, porque o nosso sistema universitário, se comparado com outros países da América Latina e de outros continentes, ainda é jovem, possui pouca tradição acadêmica. Segundo, porque com todas as mudanças e reformas ocorridas nesse nível de ensino ainda não há diretrizes claras quanto ao processo de formação pedagógica dos professores, diferente da formação acadêmica, estando, desse modo, a docência universitária no País sendo exercida por professores sem a devida preparação e com uma identidade diversificada. Morosini (2000, p. 14) afirma que um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão da Instituição e das consequentes funções, o tipo de atividade do professor será diferente. Essa diversidade se intensifica pela complexa organização acadêmica, constituindo-se de IES públicas e privadas, sejam elas Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais (IFS) e Escolas Técnicas Federais (CEFETS).

Ao levarmos em consideração a História da Educação brasileira, em relação à Educação Básica, percebe-se que há um número expressivo de estudos e documentos governamentais a respeito. Os estudos sobre o Ensino Básico possuem mais tradição se comparados com a História do Ensino Superior no nosso País, bem como a existência, nesse nível básico, de diretrizes e normas para a formação dos docentes, como é o caso das licenciaturas e outras formas de educação inicial e continuada. Já a existência dessas mesmas diretrizes e normas que orientem a formação de docentes para o Ensino Superior tem menor representatividade. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 23) fazem a seguinte reflexão:

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.

Embora a problemática relacionada com a formação de docentes também exista em outros níveis de ensino, percebe-se que no Ensino Superior essa questão é estrutural, no sentido que a problemática já começa com a própria legislação que, sem querer interferir na autonomia das instituições, não define diretrizes pedagógicas para que o profissional esteja apto a atuar como docente no magistério superior. Assim, deixa-se esta responsabilidade para as Instituições de Ensino Superior, que nem sempre investem na formação pedagógica para a docência universitária.

Levando em consideração os países da América do Sul, percebe-se que existem antigas e importantes Universidades Latino-Americanas, a exemplo da Argentina, Uruguai, Peru, Colômbia e Chile, muitas destas foram fundadas quase que concomitantemente com o processo de colonização desses países, como é o caso do Peru e da Bolívia. Se levarmos em consideração o caso do Brasil, as primeiras universidades se consolidaram muito tardiamente em relação aos outros países latino-americanos, tendo iniciativas somente a partir da década de 1920, embora se tenham ocorrido, antes disso, algumas tentativas frustradas.

Os primeiros cursos superiores no Brasil foram criados com a vinda da Família Real. Segundo Bottoni, Sardano e Filho (2013, p. 23),

esses cursos deram origem a algumas das tradicionais universidades brasileiras, a exemplo do Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia-UFBA; Escola de Cirurgia, atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ; a Academia Militar, atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ, entre outras.

Ainda segundo os mesmos autores, o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil pode ser entendido em dois períodos: no primeiro, caracterizou-se pelo desenvolvimento das escolas profissionais isoladas, como as de Cirurgia e Direito; e, no segundo, com a expansão das escolas de Filosofia, Ciências e Letras e Economia. A partir da década de 1920 ocorreu o primeiro esboço de um projeto universitário nacional. Antes disso, pode-se afirmar que, em relação ao Ensino Superior no Brasil, o que existiam eram escolas superiores que, de acordo com o

modelo napoleônico⁸, preocupavam-se com a formação de profissionais para atenderem às demandas do aparato do Estado e seus interesses geralmente eram focados em um ensino tecnicista e elitista.

Nesse período, a questão da docência nesse nível já era complexa, embora a função fosse considerada uma posição de grande prestígio. Com uma formação superficial, generalista e até autodidata, até a década de 1970, mesmo com várias universidades já existentes no país, o único pré-requisito exigido para um candidato a docente no magistério superior era que obtivesse o título de bacharelado para o exercício eficaz de sua atuação profissional. Prevalencia a compreensão de que, segundo Masetto (1998), quem sabe fazer, automaticamente, sabe ensinar, até porque, nesse período, a compreensão do saber ensinar estava vinculada à habilidade e à competência de saber reproduzir o conhecimento específico, articulando esse com a prática.

Um marco importante na História do Ensino Superior no Brasil foi a Reforma Universitária de 1968. Proposta pelo governo militar, apropriou-se dos questionamentos sobre o modelo de universidade elitista vigente e contribuiu para que mudanças significativas acontecessem com a implantação da Lei 5.540/68. Várias mudanças ocorreram, podendo-se citar o fim da cátedra; a adoção do sistema de vestibular unificado como processo seletivo para acesso à universidade; e, a matrícula por regime de créditos, no intuito de dificultar a formação de turmas, dispersando o sentido político no processo de formação. Nesse contexto, Trigueiro (2003, p. 16) faz a seguinte afirmação:

Com esta reforma, o governo pretendia modernizar a universidade para que esta passasse a formar mão-de-obra qualificada, controlar os anseios da classe média e do Movimento Estudantil e fomentar a Ciência e Tecnologia em busca de um desenvolvimento nacional com segurança interna. O grande problema estava em massificar o ensino, manter a qualidade e produção científica e controlar os gastos. O que foi feito para sanar este problema foi à criação do modelo único de universidade que, em grandes proporções, diminuiria proporcionalmente os gastos comparativamente às pequenas faculdades, tendo a pesquisa rumado gradativamente à pós-graduação.

⁸ Modelo francês-napoleônico foi adotado no Brasil Colônia a partir de 1808, com a vinda da Família Real, quando iniciou o “ensino superior”, com a criação das escolas isoladas. Esse modelo caracterizava-se por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos ou faculdades com a finalidade de formar burocratas que atuavam nos quadros administrativos do Estado. Criado para atender as elites, única parcela da população que tinha condições de financiar seus estudos. (PORTAL EDUCAÇÃO, 2013, online).

O autor afirma que, ao manter em suas principais linhas de um modelo único de universidade, com ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável e com a ausência da cátedra, seria possível formar técnicos em nível superior, cientistas e profissionais liberais, aproximando-se das empresas e massificando a graduação, além de elitizar o Ensino de Pós-Graduação no intuito de formar uma elite intelectual.

Após a Reforma e com a crescente demanda por vagas no ensino superior, se instala uma política de expansão dos estabelecimentos privados isolados de Ensino Superior, com a intensão de atender a uma parcela da população que, por algum motivo, não ingressava nas universidades. Essas, embora públicas, eram poucas e elitizadas e direcionavam as camadas menos favorecidas à busca pelo ensino privado.

Esse movimento se consolidou com a continuidade dessa política de privatização que, para Silva (2001, p. 12), “foi demarcada por um investimento cada vez menor do Estado no campo da educação, deteriorando as universidades públicas brasileiras”:

[...] entre 1996 e 1999, houve uma redução de 17,3% nos gastos com as instituições federais de ensino superior e de 22,8% em sua participação no PIB, contrastando com o aumento de 17,9% na oferta de vagas e de 20,4% no número de matrículas (SILVA, 2001, p. 12).

Os baixos investimentos estatais nas universidades possibilitaram que ocorresse o processo de expansão do setor privado, e a formação em nível superior começou a ser cada vez mais uma vantagem competitiva para o mundo do trabalho. Essa falta de investimento se agravou ainda mais durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, marcado pela ausência de investimentos do Estado seja na pesquisa tecnológica e científica, seja com o desinteresse em relação ao ensino universitário público no nível da graduação.

A partir de 1995 algumas mudanças foram introduzidas na política educacional obedecendo as orientações do Banco Mundial. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 favoreceu que, além do Estado assumir um importante papel focado na regulação, controle e na gestão das políticas públicas, houvesse a maior disseminação da iniciativa privada na Educação Superior. Cabia ao Estado regular e controlar a Educação Superior por meio de mecanismos de credenciamento e avaliação. A LDB reconheceu o funcionamento e a existência de

quatro tipos de instituições educacionais privadas, conforme o seu artigo 20: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Essas medidas legais contribuíram para o crescimento do setor privado de Ensino Superior. No Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva houve a aprovação de dois importantes instrumentos legais, bem como a criação de bolsas para o ensino privado, a saber: Decreto nº 4.914, de 11/12/2003, concedendo autonomia aos centros universitários; Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a educação a distância no Brasil; e as bolsas de estudos: Programa Universidade para Todos (ProUni); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); entre outros. No contexto do REUNI houve significativa expansão e interiorização das Universidades Públicas em todo o país.

Vale ressaltar que, atualmente, segundo a divulgação do último Censo da Educação Superior⁹, o Brasil possui 2.391 Instituições de Ensino Superior, sendo que destas 195 são Universidades, 140 são Centros Universitários, 2016 são Faculdades e 40 são IFS e CEFETS. A estatística comprova um crescimento em relação ao acesso à Educação Superior, mas mantém a predominância das instituições privadas, mesmo com o aumento das matrículas públicas. Houve investimento de grandes grupos que se caracterizam como empresas educacionais que, com o processo de mercantilização da educação superior e a ascensão social das camadas populares, viram a oportunidade de um bom negócio. Segundo Hoper (2012), o mercado do Ensino Superior privado movimentava, atualmente, cerca de 30 bilhões de reais ao ano, colocando o setor entre os maiores da economia brasileira.

Dentre as principais empresas educacionais, podem-se destacar aquelas que são consideradas as mais importantes: Anhanguera Educacional S.A; Estácio Participações; Kroton Educacional; Empresa SEB S.A, conhecida como Sistema COC de Educação. Sem contar que, segundo o autor citado, parte do capital dessas empresas advém de grupos estrangeiros, como bancos norte-americanos que veem nesse mercado possibilidades de lucratividade, correndo o risco de deixar de lado a qualidade de ensino e o comprometimento com a criação de políticas Institucionais de formação docente que se comprometam com o desenvolvimento docente dos profissionais que nesse setor educacional atuam na docência superior.

⁹ Dados retirados do Quadro Resumo – Estatísticas gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2013. Esses dados integram o Censo da Educação Superior, divulgado pelo ministro da Educação da época, Henrique Paim, e presidente do Instituto de Estudos Anísio Teixeira (INEP, 2015, online).

6.1. A FORMAÇÃO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL: DA TRANSIÇÃO DO PROCESSO DE “PREPARAÇÃO” PARA “FORMAÇÃO”

Analisando-se o cenário de educação superior no Brasil, incluindo a implementação de leis específicas para esse nível de ensino, observa-se que ainda não há uma diretriz clara quanto à formação pedagógica dos seus docentes. Nesse sentido, Pimenta, Anastasiou e Cavallett (2003) reforçam o que outrora foi ressaltado que, no Brasil, quando o assunto se refere à formação de professores, na maioria das vezes se dá maior visibilidade à Educação Básica, sendo muito modestos os estudos que tratam dos profissionais docentes da Educação Superior, sejam eles iniciantes ou não. O que os autores também afirmam é que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB\96) trata de forma muito superficial a preparação desse profissional, embora atualmente estejam numa crescente os debates em torno da formação dos profissionais que atuam na docência superior. Mesmo assim, quando o assunto é a identidade e a formação desse profissional no âmbito da pedagogia tanto as políticas públicas relacionadas à formação quanto a própria legislação vigente, mantêm-se omissas.

Com o processo de expansão do Ensino Superior, esse tema parece estar cada vez mais em evidência com a crescente necessidade de profissionais qualificados para atuarem na docência, pois muitos desses profissionais são absorvidos do mercado para atuar no magistério superior sem nenhuma formação ou conhecimento pedagógico, ainda que possuam mestrado ou doutorado. Dessa forma possuem o mínimo exigido de forma direta pela legislação em relação à “preparação”, embora não trate da “formação” desses profissionais.

Alguns estudos sobre essa temática reforçam a pouca relevância que ainda vem sendo dada à formação pedagógica dos profissionais desse nível de ensino, sobressaindo a valorização dada à pesquisa e ainda muito pouco ao ensino, como explicitado por diversos estudiosos que investigam essa questão.

E mesmo com o entendimento institucional de que os docentes são corresponsáveis pela formação dos futuros profissionais, bem como pela qualidade do ensino, observam-se que os esforços relativos à sua formação não vêm sendo reforçados pela maioria das IES, muito menos pelas políticas voltadas para a Educação Superior. Desse modo, a legislação restringe-se ao artigo 66 da LDB, que normatiza que a preparação desses profissionais para o magistério superior será

realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de *stricto sensu*. Parece ser uma posição um tanto nebulosa, não deixando explícito e com diretrizes claras em relação ao posicionamento quanto à formação pedagógica desse profissional.

Em sintonia de ideias com Pimenta e Anastasiou (2002), está Veiga (2006, p. 88-89):

Com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/96, em seu artigo 66 é bastante tímida a esse respeito. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. [...] Vale salientar que os programas de pós-graduação voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores. [...] A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. [...] Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Nessa perspectiva, é fácil compreender o porquê da maioria dos professores atuantes no Ensino Superior não possuírem tal formação, incluindo o período em que cursam mestrado e doutorado. Sobre este aspecto Cunha (2005, p. 73) contribui com a seguinte reflexão:

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Nesse sentido, fica claro que os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil preparam o professor universitário para atuar na pesquisa reforçando a dimensão científica, relegando desse modo, segundo Ferenc e Mizukami (2005), os processos de aprendizagem e os saberes relacionados à docência em segundo plano, ou seja, para o contexto da prática, fundamentados na compreensão do “aprender fazendo” ou na certeza de que o domínio do conhecimento específico basta para ensinar.

Percebe-se, dessa forma, ser urgente conceber a docência universitária enquanto processo de formação e não uma simples preparação mecânica e

cientificista, prevalecendo o domínio das competências dos conhecimentos específicos como sendo o suficiente para poder ensinar e mediar o processo de aprendizagem. Não há como subestimar a importância que se deve dar aos conhecimentos pedagógicos para exercer a docência.

6.1. O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE

No Brasil, a educação superior sempre considerou o domínio dos conhecimentos específicos e as experiências profissionais como suficientes para a atuação no magistério, pois, para atuar é, segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 36), “suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou exercício profissional no campo”.

Diferente nesse caso, os docentes oriundos das licenciaturas, que a princípio discutem na sua formação questões pertinentes ao ensino e aprendizagem nos seus diferentes contextos, embora voltados, no entanto, para o ensino na Educação Básica.

Segundo Alarcão (2001, p.23), “o professor, independente do nível que atua, é um profissional da ação, cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos”. Como tal, a racionalidade que impregna a sua ação deve ser uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva. É nesse aspecto que a simples transmissão do conhecimento específico por parte do professor sem o seu aspecto reflexivo e significativo torna estagnado e pouco significativo o processo de ensino e aprendizagem. O ensino, quando envolve a dimensão política e reflexiva da ação e das experiências docentes, interage com as transformações ocorridas no mundo, na vida acadêmica, na vida pessoal e, conseqüentemente, com a Instituição de Ensino.

É nesse sentido que se observa a necessidade de um novo paradigma para a formação docente visando à qualificação pedagógica dos profissionais que atuam no Ensino Superior, alicerçada sobre as bases da complexidade do conhecimento humano. Ter ciência de que ensinar e aprender são fenômenos complexos contribui para que o professor alicerce o seu fazer e a sua intencionalidade sobre as bases da complexidade e incerteza em mundo em constante mudança.

Embora, especialmente na universidade se tenha valorizado um paradigma de ensino alicerçado na racionalidade técnica essa visão não corresponde mais às

necessidades reais da educação universitária do século XXI e muito menos garantirá o sucesso da atuação dos profissionais dos professores que atuam na docência. A aprendizagem dos alunos que hoje está imerso nas tecnologias da informação e comunicação, fazendo com que se mantenham atualizados num curto espaço de tempo.

Para que haja essa mudança paradigmática não só o professor deve questionar suas práticas e experiências, como a própria Instituição, enquanto corresponsável pela formação de seu quadro docente, precisará estar atenta. Moraes (1997, p. 55) afirma que a

ruptura significa rompimento, suspensão, corte. Trata-se de uma cisão, uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica. A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico.

Alarcão (2001, p. 25), embora faça uma discussão em torno da organização escolar, afirma que:

[...] uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo [...] se transformará em uma Instituição autônoma, reflexiva, responsável e educadora. É uma Instituição aberta para pensar o presente projetando-se para o futuro, não ignorando seus problemas a ausência da formação pedagógica dos professores universitários é um destes.

Parece evidente que a formação pedagógica é fundamental para o bom desempenho e profissionalização docente, sendo que a falta dessa formação pode trazer sérias consequências para o ensino e a aprendizagem. Segundo Veenman (1984), quando muitos desses profissionais iniciam a carreira docente sem nenhuma formação ou preparação pedagógica para atuarem na docência pode ocorrer um fenômeno identificado pelo autor chamado: “choque de realidade”, ou seja, uma fase crítica de testes, acertos e erros, fazendo com que o docente iniciante enfrente logo no início de sua socialização diversos desafios. Uma das questões que justificam esse choque são: a formação inadequada, a resistência de abrir mão de uma visão cartesiana de ciência e conseqüentemente em relação ao conhecimento, a falta de formação pedagógica, ausência da dimensão do sentido político dado ao ensino,

solidão pedagógica docente e a ausência do assessoramento pessoal e entre seus pares e por parte da Instituição de Ensino.

Ristoff (2006, p. 10), analisando a docência universitária, indica que essa é “uma função usurpada” uma vez que profissionais das mais variadas áreas tornam-se professores. No intuito de complementar essa reflexão, o autor afirma que:

[...] a questão da docência da educação superior preocupa todos, de diferentes maneiras. A alguns de nós, pela percepção simples de que a função do professor na educação superior é, em grande parte, uma função “usurpada”. Usurpada por quem? Por profissionais de muitas áreas do conhecimento. E poderia ser diferente? Na educação superior, o médico torna-se professor de nefrologia; o advogado, de Direito Constitucional; o economista, de teoria macroeconômica do desenvolvimento; o engenheiro, enfim, torna-se professor de eletrônica (RISTOFF, 2006, p. 10).

Nóvoa (1992, p.25), em relação à formação para a docência, adverte que

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Levando-se em consideração que o saber docente é plural e temporal, e que a aquisição se dá dentro do contexto de uma história de vida, bem como na própria carreira profissional, entende-se por formação docente, de acordo com Tardif (2002), todas as iniciativas cujo objetivo busca desenvolver a sua ação pedagógica, intermediada por saberes e sujeitos que criam e recriam constantemente a reflexividade entre teoria e prática, no ato de ensinar. Para o autor,

é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2002, p. 21).

É partindo desse pressuposto que a transição de um paradigma tradicional para um novo paradigma de ensino conseqüentemente requer que se pense de forma diferente a formação do professor do ensino superior para que deixem, segundo Alarcão (2011), de fundamentar sua ação docente por meio de uma epistemologia de transmissão e aquisição estática de conhecimentos, segundo a

metáfora descrita pela autora de “encher contentores e verificar se estão cheios”. Também Freire (1996, p. 22) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento e sim criar as possibilidades de apreensão” abrindo mão de certas “verdades” enraizadas desde os primórdios da educação superior no Brasil, cujo bom professor era aquele que melhor sabia transmitir, um bom explicador, ou que possuía amplo domínio do conhecimento acadêmico.

A transição do paradigma tradicional para um novo paradigma de ensino reconhece o professor, não só como aquele que ensina como aprende, que media o processo de ensino e aprendizagem. Para Alarcão (2011), passa a ser um sujeito produtor do conhecimento, que ensina ao mesmo tempo em que aprende, valorizando, dessa forma, a partir desse paradigma menos da instrução, menos do ensino e mais da aprendizagem. Conseqüentemente se desenvolve enquanto docente, ou seja, é na sua prática profissional que o “autofazer-se” passa a ser o ponto de partida da composição de um repertório de saberes.

Nesse sentido, um dos desafios para dar um caráter político, reflexivo e significativo à docência e à formação dos professores é repensar novas propostas de assessoramento docente que não se preocupe somente em passar para o professor macetes e boas técnicas de ensino, mas que leve em conta os seus diversos saberes e as especificidades construída por ele. Muitos conhecimentos e saberes emergem da prática docente refletida, contribuindo com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. São saberes e experiências que precisam ser valorizados no ambiente profissional do professor. Como o trabalho do professor é uma função de caráter eminentemente pedagógico, o novo paradigma de ensino exige dele uma postura crítica e reflexiva da sua ação e prática docente, bem como o abandono do isolamento pedagógico docente, muito frequente entre os professores universitários, pelo fato de os espaços de trocas de experiências e ajuda mútua não serem significativos na Instituição, valorizando-se o exclusivismo dos saberes que, segundo Tardif (2002), “são produzidos numa redoma de vidro”.

A formação passa a ser significada a partir do momento em que se assume a complexidade e a incerteza como referenciais para o valor e significado que damos ao conhecimento. Para que a formação dos professores universitários traga resultados exitosos para o desenvolvimento profissional do professor é preciso que a formação docente parta das necessidades reais apresentadas pelo e no ambiente de trabalho.

7 POR QUE O PROFESSOR INICIANTE?

“A prática é que dá sentido às inquietações do ser humano. É preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela”.

(CUNHA, 2014, p. 151)

Após ter apresentando alguns aspectos históricos da educação superior no Brasil, bem como a problemática em torno da ausência da formação de professores universitários, foi preciso reconhecer que o perfil e as características da identidade e ofício docente são complexas e multifacetadas. Essa especificidade e diversidade acadêmica certamente decorrem das condições históricas dos primórdios da educação superior no país ainda relacionados do surgimento de escolas profissionais e faculdades isoladas.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) assume a diversidade da organização acadêmica e administrativa no país, incluindo as finalidades da educação superior, conforme disposto na Lei em seu Art. 43º servem elas para todas as instituições de ensino superior, embora as exigências de um professor que atua numa universidade, centro universitário e faculdades não sejam as mesmas. Reconhecer essas questões é importante quando se tem o interesse em investigar a realidade do professor universitário no campo da pedagogia universitária. Mesmo nesse caso, o fenômeno “estar professor iniciante” é comum a todos os professores, independente do das especificidades dos estabelecimentos de ensino.

Portanto cabe um olhar especial nesse capítulo sobre a figura do professor iniciante. Quem é ele? Como passa pelo processo de inserção profissional? Que assistência institucional é dada a ele? Quais ações institucionais mais correspondem com os desafios nessa fase intitulada de inserção à carreira? Essas e outras indagações devem ser levadas em consideração para não se cair em certas homogeneizações de um dado fenômeno.

O início de carreira parece não ser nada fácil para qualquer profissão, marcado, na maioria dos casos, por ansiedades, tensões e uma sobrecarga de informações, conhecimentos e aprendizagens múltiplas. É um período que requer acompanhamento minucioso e cuidadoso. No caso da carreira docente, Tardif

(2002, p. 82) considera uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho, processo este ligado à socialização profissional do professor iniciante.

A inserção de professores iniciantes na carreira docente, seja no magistério do ensino básico ou no superior, em muitos aspectos se assemelha. Ruiz (2009) afirma que esse profissional iniciante apresenta características semelhantes, como medos, angústias, incertezas, sentimento de incompetência didática e/ou científica. Estes profissionais, enquanto adultos ao iniciar a carreira, sentem o desejo de compartilhar seus sentimentos, práticas, experiências e saberes mostram-se abertos para compartilhar vivências. Mas, também, quando se deparam com a incerteza em sua ação educativa, criam barreiras para ações coletivas e companheirismos, por sentirem-se constrangidos ou nada motivados.

Dependendo de como se encara essa etapa da vida profissional, podem-se interpretar os fatos e experiências de forma positiva, reconhecendo o seu lugar de atuação profissional como espaço propício para que o processo de autodesenvolvimento docente aconteça. Mas também pode ser interpretada de forma negativa e até desestimulante, havendo um confronto inicial logo ao se deparar com a complexa realidade da profissão.

O docente iniciante é um profissional adulto como afirmado anteriormente. Segundo Marcelo Garcia (1999, apud CUNHA, 2014) “[...] ele tem suas próprias formas de aprender e que essa condição tem de ser respeitada para alcançar favoráveis resultados”. Parte dos princípios da Andragogia, que explicita que para o adulto aprender ele precisa estar motivado, mas para isso o professor precisa descobrir-se e manter a motivação, pois ao mesmo tempo em que ensina, aprende. No início da carreira docente, manter a motivação é importante e necessário, caso contrário esse profissional pode correr o risco de desanimar e abandonar um projeto de desenvolvimento docente pelo qual, até então, possuía uma expectativa positiva e promissora.

Observa-se que esse processo poderá ser interpretado subjetivamente a partir da compreensão e interpretação da sua prática educativa, o que também parece determinar sua capacidade de produção intelectual, de dar significado a sua ação e aos saberes existentes e aqueles que constroem através da sua intervenção na prática, bem como o desejo de querer compartilhar, contribuindo, dessa forma, com seu autodesenvolvimento profissional e pessoal. É nesse processo de inserção

e socialização profissional do docente iniciante, bem como os desafios lançados sobre si, que ele passa a formular uma concepção sobre si mesmo, da sua identidade profissional, fruto da significação social que dá à profissão. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77), na revisão constante o significado que dá ao seu cotidiano pedagógico, com base em seus valores, seu modo de ser e estar no mundo, em sua história de vida e dentro disso, o sentido que tem em sua vida o ser professor. Essas questões provocam reflexões e significados por parte dos professores iniciantes e acontecem a partir de sua atuação e interação profissional, mediante a ação-reflexão-ação, perante um contexto que lhe é dado, embora não estático. Ou seja, o acúmulo de experiência passa a ser um recurso de aprendizagem para que possam enfrentar diferentes situações encaradas como novas. Cunha (2014, p. 31) afirma que "essas experiências motivam este profissional a aprender em função dos papéis sociais que desenvolve".

Por ser tratar de um processo, a realidade do ingresso na carreira pode ser percebida e interpretada subjetivamente. Por isso, vale ressaltar os estudos realizados por Huberman (1995, p. 31-61), que tratam do ciclo vital dos professores. O autor apresenta diferentes fases¹⁰ pelas quais os professores passam ao longo de sua trajetória. A primeira fase intitulada a entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), caracterizada pelo momento pela qual o professor opta pela carreira docente, embora no caso dos professores universitários possa ser uma opção provisória, mesmo assim é um fenômeno semelhante para todo professor iniciante em início de carreira, período de sobrevivência e a descoberta. O "choque com a realidade" se traduz no processo de sobrevivência cujo docente iniciante, por diversos fatores, depara-se com a complexidade e imprevisibilidade da prática no ambiente educativo. Tardif (2002, p. 11) coaduna com Huberman ao afirmar que a entrada "[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho".

Nessa fase, o ideal e o real podem passar por uma experiência de confronto com questões, tais como: como fazer uma boa gestão da sala de aula? Como planejar as aulas, fazer a seleção dos conteúdos? E a relação entre professor e alunos? Como promover a interatividade, no intuito de ter a atenção e participação

¹⁰ Huberman (2000) organiza os anos de docência dos professores nas seguintes fases: entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), 856 estabilização (4 a 6 anos de docência), diversificação (7 a 25 anos de docência), serenidade (25 a 35 anos de docência) e desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

dos estudantes? Como administrar a “afetividade” e a partir de quais pressupostos e técnicas se pode avaliar o aluno com quais objetivos? Essas incertezas e indagações se tornam mais conflitantes a medida que o profissional passa por esse processo de forma solitária, e é intensificada ainda mais quando se tem pouco ou nenhum apoio institucional durante esse período.

Entre tantas dificuldades sentidas nesse momento de sobrevivência, segundo Valli (1992 apud LIMA et al., 2007), destacam-se a imitação acrítica de condutas de outros professores, inclusive dos antigos no tempo de estudantes, solidão pedagógica e a dificuldade em relacionar o conhecimento adquirido na formação inicial com a prática. Como essa é uma vivência subjetiva que depende de cada pessoa, experiências e a forma como os docentes enfrentam os desafios, podem significar dilemas, dificuldades, medos e solidão. Outros, porém, podem ter vivências mais tranquilas, de busca, desafios e até motivação. Para Huberman (2000, p. 38), essa fase é “[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Essa fase da sobrevivência, que parece muito desafiadora, pode ser superada pela descoberta, caracterizada por um entusiasmo inicial e a alegria por sentir-se parte do corpo docente, por estar conhecendo o funcionamento de uma nova cultura e dos valores da Instituição de ensino. O professor descobre-se como um produtor e mediador de novos saberes, juntamente com os alunos. Percebe a possibilidade de compartilhar saberes, práticas e experiências com outros profissionais, além do retorno e reconhecimento profissional que possa receber dos alunos em relação ao modo como organiza e dinamiza o processo de ensino e aprendizagem, sobre a relação que faz com sua experiência profissional fora da sala de aula, com os conteúdos e procurando dar sentido ao que vem sendo trabalhado, podendo até receber o *feedback* positivo por parte dos alunos, o que fortalece a sua motivação em continuar na docência.

Marcelo Garcia (2009) ajuda-nos a compreender a importância dessa fase na vida profissional ao afirmar que os primeiros anos de docência se configuram num período significativo e muito fértil para o iniciante aprender o seu ofício e construir a sua identidade e, por isso, é importante investir nessa fase da carreira, com propostas que potencializem, permanente, reduzindo o chamado “choque com a realidade”. Fortaleceria-se a sua dimensão pessoal-profissional suas competências

profissionais, embora ainda lhe falte o conhecimento pedagógico e a dimensão contextual e institucional. O mesmo autor acima citado afirma que evita-se, dessa forma, a evasão da profissão, ocasionada muitas vezes pela insatisfação, sentimento de incompetência para ensinar em relação ao ofício, agravado ainda mais quando há a falta de assistência institucional e apoio pedagógico, pelos baixos salários, pela indisciplina dos alunos, desrespeito dos colegas ou falta de relacionamento, entre outros fatores.

Também para Huberman (1995, p. 82),

o início da carreira representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamam de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

Observa-se que o autor reconhece a relevância do início da carreira, por considerar a realidade do exercício profissional “dura e complexa”, o que comprova a importância do acompanhamento, assistência e atenção institucional para os professores. Dependendo do tempo em que finalizou seus estudos, o professor vive a experiência da transição de aluno para docente e passa por um rito de passagem, pois, logo ao final da sua formação (especialização, mestrado e doutorado), enfrenta a complexidade de identificar as fronteiras do ex-aluno que era para o professor que se tornou. Eddy (1971, apud TARDIF, 2002, p. 82), nesse sentido fez uma importante descrição do processo de inserção à carreira docente, distinguindo três etapas, a saber:

- a) a primeira fase, na transição do idealismo para a realidade, é marcada pela reunião formal de orientação, que ocorre vários dias antes do início do ano letivo. O autor considera essa primeira fase como sendo um rito de passagem, ou seja, a transição de aluno(a) a professor(a);
- b) a segunda fase diz respeito à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas dentro da Instituição de ensino, ou escola, como o autor se refere. Ou seja, é o processo de iniciação dos iniciantes à cultura e folclore da Instituição, hierarquias entre os professores e o grupo de gestão, normas de conduta, entre outros;
- c) a última e terceira fase é a da descoberta dos alunos reais pelos docentes, no sentido que, muitas vezes, não será aquela imagem esperada ou romantizada dos alunos, ou seja, estudiosos, proativos, desejosos em buscar o conhecimento.

Os autores que investigam essas fases pelas quais o docente passa ao iniciar a carreira concordam que esse período de inserção representa um período crítico, complexo, mas de intensa aprendizagem da profissão, marcado por expectativas, sentimentos fortes e, em alguns casos, contraditórios. Em relação aos anos referentes a essa fase ou período, não existe um consenso na literatura quanto à sua duração, mas os autores como Huberman (1995), e Tardif (2002) estão de acordo de que esses anos constituem um período de suma importância na história pessoal e profissional dos docentes iniciantes.

Quando se fala da socialização profissional, vale ressaltar que alguns autores, como Huberman (1995), denominam-na de “fase de exploração”, geralmente de um até três anos, sendo o período em que o docente, embora iniciante na profissão, sem a certeza de sua permanência, atua por meio de tentativas, erros e acertos e com a necessidade de ser aceito pelos colegas, alunos e gestores.

Marcelo Garcia (1999, p. 113), afirma que “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões [...]”. Se, por um lado, o início da carreira é considerado importante, por outro também é bastante difícil e complexo, pois é quando os docentes assumem diferentes papéis se deparam com os desafios.

O processo de iniciação à docência será cada vez mais satisfatório e menos conflituoso na medida em que se invista e se fomente, dentro das Instituições de Ensino Superior, possibilidades de desenvolvimento profissional através de diferentes formas e formatos de Assessoramento, no intuito de apoiar o professor iniciante e promover o diálogo e troca de experiências. Esses podem envolver seus colegas de trabalho, especialmente, entre os próprios docentes iniciantes e com outros professores considerados experientes, tendo em vista a compreensão da complexidade da ação docente, para um profissional que está iniciando na docência e buscando se apropriar desse novo ofício. Nessa fase, não é recomendável o docente ficar desassistido institucionalmente, pois a necessidade de um apoio deve existir por se tratar de um período de suma importância em relação ao seu desenvolvimento profissional e de tomada de decisão como, por exemplo, se permanecerá ou não na profissão. Esse apoio institucional, por sua vez, deve estar alinhado à missão, visão, princípios e valores, e com o comprometimento por parte

da Instituição de ensino que deve possuir clareza em relação a sua responsabilidade social para com o desenvolvimento profissional do seu quadro docente.

A superação dos desafios do início da carreira na docência não é responsabilidade somente dos professores iniciantes e, portanto, os mesmos não devem passar por esse momento no isolamento profissional. Ressalta-se a reflexão feita por Freitas (2000), que faz um paralelo com aqueles profissionais que iniciam a carreira em outras profissões, o que demonstra que dependendo da complexidade, precisam de um apoio da Instituição ou de um profissional experiente ao lado nos primeiros tempos.

Esta constatação, já enunciada em diversas pesquisas, nos levou a questionar por que as tarefas mais complexas são destinadas aos iniciantes na profissão de professor. Esta estratégia de divisão de tarefas difere da maioria das profissões exercidas dentro das organizações de trabalho. Muito raramente veremos dentro de uma empresa um engenheiro iniciante desempenhando as tarefas mais complexas: elas são sempre destinadas para os engenheiros experientes, sendo, inclusive, um fator de reconhecimento. Também aos médicos iniciantes não é delegado o trabalho de diagnóstico e tratamento de quadros clínicos mais complexos, eles, usualmente, encaminham esses pacientes para os médicos mais experientes e com a especialização adequada ao tipo de patologia. Os psicólogos da mesma forma. Também nas outras profissões, as formas de divisão do trabalho não diferem muito dessas (FREITAS, 2000 p. 68-69).

Com os professores do Ensino Superior que estão iniciando a carreira não é diferente, já que possuem responsabilidades, variadas turmas e funções heterogêneas, com diferentes graus de complexidade. E, por mais que sua inserção em alguns casos seja exclusivamente na docência, entende-se que o ofício do professor requer uma competência docente que transcende a competência técnica do conhecimento específico, passando pela dimensão pedagógica e do sentido político dado ao ensino. Tardif (2002, p. 39), afirma que o professor

é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Com a crescente expansão em nosso país do Ensino Superior e do número de matrículas¹¹ nas últimas décadas, conseqüentemente ocorreu um expressivo

¹¹ Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2013, o número geral de matrículas foi de 7.305.977 sendo que na categoria administrativa privada corresponde a 5.373.450. Do número

aumento de profissionais jovens no magistério superior. E, mesmo que em alguns casos sejam bem titulados, com mestrado e doutorado, com um bom domínio do conhecimento especializado, pedagogicamente sentem a necessidade de um acompanhamento e formação pedagógica mais sistematizada.

É a partir da problemática apresentada sobre a formação dos professores atuantes no Ensino Superior que se acredita em Programas de Desenvolvimento Profissional como uma estratégia de assessoramento diferenciada, em um contexto educacional em crescente expansão da Educação Superior privada. Embora o ensino privado seja o que possui o maior número de estabelecimentos no Brasil, não significa que possui a maioria das matrículas. Mas é um fenômeno que não se pode deixar de consideração ao tratar das especificidades acadêmicas e administrativas.

Independentemente da categoria administrativa das instituições de ensino superior, universidades, centros universitários, faculdades isoladas, IFs ou Cefets,¹² a sociedade, de forma geral, cada vez mais tem exigido a acreditação da garantia da qualidade do ensino superior oferecido pelas instituições. Há exigências das avaliações externas pelas quais todas as instituições se submetem por parte do Ministério da Educação, onde um dos quesitos exigidos são a excelente titulação e experiência profissional do corpo docente, embora não mencione formação pedagógica como um fator relevante para as avaliações, priorizando a titulação e a experiência profissional, além da produção científica entre outras questões.

No Brasil, o instrumento que avalia as instituições e a qualidade dos cursos oferecidos está sob o cuidado do Ministério da Educação que possui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP e a Diretoria de Avaliação da Educação – DAES.

Este instrumento é o que subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. Embora a categoria administrativa das instituições de ensino seja diversa, constituindo-se em Pública, Federal, Estadual e Municipal, além da Privada, bem

geral de concluintes foi de 991.010 concluintes sendo que destes na categoria administrativa privada foi 761.732 concluintes. Link: <download.inep/educação_superior/censo_superior/apresentação/2014/coletiva_censo_2013.pdf> Acesso: 12/04/2015

¹² IFs ou Cefets: correspondem respectivamente aos Institutos Federais; e Centro Federal de Educação Tecnológica.

como a organização acadêmica, constituída por: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Isoladas ou Integradas, IFs ou Cefets o modo de avaliação é o mesmo. Desse modo, embora o contexto geográfico, cultural, social e econômico onde estas instituições estão inseridas nas diversas partes do país seja diversa, todas são avaliadas por um instrumento utilizado pelos avaliadores *in loco*, que envolve: atribuir conceito de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões, a saber: Organização Didático-Pedagógica; Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura. As avaliações dessas Dimensões são o que influenciam a atribuição dos conceitos que são dados pelos avaliadores às instituições, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 - Descrição dos conceitos

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE .
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE .
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE .
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM .
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE .

Fonte: www.inep.gov.br

O que nos importa não é fazer uma discussão em torno do Instrumento de Avaliação do Ministério da Educação em relação às instituições, mas por ser um instrumento que baliza a qualidade e a excelência da Instituição e de suas dimensões, entre elas o que trata da dimensão “Corpo Docente” que envolve os professores experientes ou iniciantes que trabalham nas diferentes instituições, não se pode deixar de levar em consideração as seguintes questões: atuação do corpo docente no núcleo docente estruturante; experiência profissional, de magistério superior e de gestão; regime de trabalho do corpo docente, experiência profissional do corpo docente; experiência no exercício da docência na educação básica; experiência de magistério superior do corpo docente; funcionamento do colegiado de cursos; produção científica; núcleo de apoio pedagógico para os cursos da saúde não se aplicando aos outros cursos; experiência docente e, é claro, a titulação do corpo docente que é um requisito relevante e proposto pela própria Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que exige professores com mestrado e doutorado na educação superior. Desse modo, é o que se observa no

instrumento de avaliação do MEC quando trata da Dimensão do corpo docente valorizando mais a pontuação daqueles que possuem formação *stricto sensu* em maior número ou percentagem, não fazendo menção à formação em cursos de formação pedagógica para atuar na docência, sendo que além da titulação no instrumento outra questão relevante é o indicador “Experiência profissional do corpo docente”, bem como de docência na Educação Básica, em especial para professores com atuação nas licenciaturas.

Como se pode observar brevemente nas questões abordadas em torno do instrumento de avaliação do Inep e sua relação com a formação pedagógica do professor universitário, independente da Instituição, é uma questão que merece atenção ao se investigar a problemática em torno da formação pedagógica do professor universitário e o seu valor nas instituições de ensino, bem como pelos órgãos de avaliação do Inep ao avaliar nas instituições a dimensão ligada ao corpo docente e o valor dado nos seus indicadores de análise ao conhecimento pedagógico. Sabe-se que a competência docente não está só relacionada ao conhecimento específico que o professor domina, mas também aos conhecimentos pedagógicos e à dimensão sócio-política valorizada por parte do professor na aula universitária.

Nesse sentido, o apoio pedagógico institucional passa a ser um referencial no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do docente universitário. Nóvoa (1995) destaca a importância de se pensar a formação de professores a partir de uma abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal e profissional da profissão docente. Nesse sentido, o autor acredita que:

a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (1995, p. 24).

A valorização das experiências quando questionadas e refletidas passam a ser de suma importância em qualquer processo ou programa de desenvolvimento docente, tendo claro que a formação vai muito além da teoria e sua relação com a

prática. Ela se dá ao longo da vida. Valorizar as experiências e os saberes oriundos da reflexão das práticas no processo de formação tem grande relevância quando se parte do pressuposto de que são elas a base da identidade docente. São primordiais os saberes construídos através da prática cotidiana, das experiências vividas, constituindo-se parte de uma trajetória formativa, pessoal e profissional do professor.

Therrien (1995, apud NUNES, 2001, p. 31) salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática. O autor defende que os saberes da experiência devem ser uma referência da reflexão. É preciso criar a prática enquanto práxis, favorecendo um espaço propício de produção de novos saberes didáticos e pedagógicos e a partir da reflexividade desvelar e analisar novas possibilidades para o pleno exercício docente e como consequência a construção de novos saberes. É nesse sentido, que segundo Therrien (2006, p. 02), a formação passa ser autoformação quando a epistemologia da prática se torna o fundamento e o “princípio de formação do professor”.

E o assessoramento institucional articulado por meio de um Programa de Desenvolvimento Pessoal e Profissional pode, como consequência, trazer reflexos muito positivos não só no processo de socialização profissional, bem como para a construção de sua identidade, mas no decorrer de toda a trajetória docente. Requer que os interessados tenham voz e participação no processo de construção e avaliação dos resultados; que, por ser um apoio institucional, tenha-se claro que, em seu bojo, deve haver coragem e entusiasmo para transcender a predominância do paradigma tradicional caracterizado pela predominância dos conhecimentos puramente acadêmicos e/ou específicos; que não se valorize somente a racionalidade técnica, mas que se reconheça a importância da complexidade, das experiências que emergem não só das histórias de vidas, ou das experiências vividas, mas também da prática reflexiva e das trocas entre os sujeitos, deixando de lado a existência de um posicionamento epistemológico tácito por parte dos docentes, segundo afirma Libâneo (2000), um modo de pensar decorrente da visão cartesiana de ciência, que se reflete em aprendizagens parciais, fragmentadas, pouco imaginativas.

Desse modo, propicia-se o reconhecimento da importância de assessoramento institucional que possa dar um novo significado à ação docente e à

aprendizagem, valorizando a figura do docente enquanto pessoa, produtor de conhecimento, crítico e reflexivo, bem como um profissional que não somente ensina, mas também aprende, reconhecendo a Instituição em que atua como um “lugar” propício de desenvolvimento pessoal e profissional.

8 FORMAÇÃO DOCENTE: MODELOS, CARACTERÍSTICAS E PRESSUPOSTOS

“A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo a lógica da atividade educativa”.

(Nóvoa, 1995, p. 24)

Este capítulo tem como objetivo descrever os diferentes modelos, formatos, modos de avaliação e acompanhamento em torno dos modelos de formação, bem como estudar três diferentes modelos descritos, no intuito de compreender e refletir sobre o modelo e características de formação docente que vêm sendo adotados pelas Instituições de ensino. Também, procura investigar qual modelo responderia às necessidades reais dos docentes da IES conforme vão se desvelando as dimensões de pesquisa. Propõe-se, inclusive, apresentar alguns pressupostos e características desses três modelos de formação que são apresentados por Cunha (2014, p.39). Contribuindo com o processo de amadurecimento em torno dos modelos de assessoramento, formação, formatos e concepções existentes.

Referente aos três modelos de formação, Cunha (2014, p. 39) descreve:

Com intuito de organizar um mapeamento referencial para estudar essas iniciativas, temos nos debruçado sobre a tarefa de organizar indicadores que ajudem a compreendê-las. Essa não é uma tarefa simples, pois como a maioria dos exercícios que se propõem a capturar a realidade, apresenta complexidades. Trata-se especialmente, de formulações genéricas, assumindo as restrições que decorrem de exercícios dessa natureza. Não tem a pretensão de realizar enquadramentos definidos, mas de ajudar o exercício de análise de suas propriedades e pressupostos. [...] Esses modelos foram usados para analisar os Pressupostos e características dos indicadores, a Compreensão da Formação e do Desenvolvimento Profissional, os Formatos usuais das estratégias de formação e os Formatos de acompanhamento e avaliação.

Os pressupostos e características dos modelos apresentados, respectivamente, pela autora, são:

Modelo de centralização e controle das ações: formação com a perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes. Decisões sobre os formatos e temas tomados pelo órgão gestor: Localização episódica. Pouco investimento no acompanhamento de percurso. Resultados não controláveis. Descrição quantitativa do envolvimento dos participantes (CUNHA, 2014, p. 39, grifo nosso).

Nesse modelo de formação, observa-se que não há a participação entre os pares no processo de articulação e/ou formatação do modelo de formação, bem como não existe foco em um perfil característico de professores que atuam na Instituição, ou seja, independe se o professor é experiente ou iniciante, a área de conhecimento, entre outros fatores. Assim, mostra-se um modelo generalista, sem objetivos claros, sendo uma proposta com o fim nela mesma, no sentido de que não existe investimento no acompanhamento dos profissionais. O foco é no quantitativo e não possui periodicidade definida para os encontros.

O segundo modelo apresenta importantes diferenciais em relação ao modelo anterior. Assim descreve a autora:

Modelo parcial de descentralização e controle das ações: desencadeamento de processos de formação diversificados **oferecidos a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades.** Decisões sobre os formatos tomados no órgão gestor, mas a partir da perspectiva multirreferencial. Localização temporal, em períodos previamente definidos no calendário acadêmico. Algumas ações de acompanhamento de percurso. Resultados controlados através de metas. Descrição quantitativa e qualitativa do desenvolvimento dos participantes e dos produtos alcançados (CUNHA, 2014, p. 39, grifo nosso).

Há uma descentralização, embora continue existindo um controle das ações, e uma preocupação com os diversos perfis de profissionais, desenvolvendo, dessa forma, uma formação focada em grupos (por exemplo, por área de formação, conhecimento, anos de inserção na carreira docente, etc.). Esse modelo preocupa-se em fazer uma seleção do grupo de acordo com interesses, perfis e necessidades. Embora as decisões e formatos estejam centralizados no órgão gestor, observa-se uma característica multirreferencial. Há uma preocupação com cronogramas e prazos previstos em calendário institucional; possui metas, acompanhamento e uma preocupação não só com a quantidade dos participantes, mas com a qualidade dos resultados; há reconhecimento de que o professor possui saberes e sobre estes o desenvolvimento profissional se fundamenta. A docência é coletiva, compartilhada.

O terceiro modelo caracterizado por Cunha (2014) denomina-se:

Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações: desencadeamento dos processos de formação pelos próprios grupos propositores. Decisões sobre o formato a cargo dos executores. O assessor atua como coadjuvante. Registra-se certa autonomia na localização temporal das atividades de formação e formas auto-gestionárias (sic) de acompanhamento. Descrição dependendo dos modelos e percursos gestados pelos participantes (CUNHA, 2014, p. 40, grifo nosso).

Nele há a valorização de uma autogestão, havendo coautoria entre os pares nesse modelo de formação. Parte do pressuposto de que o professor é um profissional adulto, capaz de refletir e resolver problemas pertinentes à sua prática, que possui autonomia, saberes e conhecimentos. O espaço e o tempo de formação são bem definidos.

Em relação aos formatos usuais das estratégias de formação nos três modelos de Cunha (2014, p. 41, grifo nosso), a autora assim descreve:

- **Modelo de centralização e controle das ações:** realização de cursos, oficinas e palestras oferecidos para todos os professores. Escolha do tema e docentes realizada pelo órgão gestor. Em alguns casos as ofertas consideram a possibilidade de escolha, dentro de uma diversidade de alternativas. Há pouca escuta dos participantes sobre os resultados da formação.

- **Modelo de parcial de descentralização e controle das ações:** desenvolvimento de projetos diferenciados atendendo particularidades e interesses grupais e institucionais. Supervisão clínica na forma de acompanhamento. Equipes institucionais organizadas pelas demandas (de cursos, de projetos, de grupos etc).

- **Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações:** estratégias dependem da demanda dos grupos. Cursos pontuais, sessões de estudo, discussão de resultados, registros de campo, pesquisa e resolução de problemas.

A partir dos três modelos de formação apresentados, bem como a descrição dos formatos usuais, e dentro do que já foi abordado em relação à formação docente, observa-se que o segundo e terceiro modelos são os que melhor correspondem às expectativas dos professores, pois poderão ser produtores de saberes, adultos, críticos, que possuem experiências mobilizadas a partir do contexto da prática, envolvendo um sujeito que possui afetividade. Nesse sentido, cabe ressaltar a afirmação de Tardif (2002, p. 130) de que “uma boa parte do trabalho do professor é de cunho afetivo, emocional”.

Os modelos e formatos citados também possuem formas de acompanhamento e avaliação, diferentes entre si de acordo com cada modelo (CUNHA, 2014, p. 43, grifo nosso):

- **Modelo de centralização e controle das ações:** avaliação formal por indicadores de presença e controle de ações. Registros quantitativos de estatísticas simples. Preocupação com dar conta aos superiores da tarefa realizada. Avaliação final sem discussão de resultados. Qualidade referenciada na quantidade. Poucas oportunidades de retroavaliação (sic). Quando feitas, usa especialmente gráficos ou planilha.

- **Modelo parcial de descentralização e controle das ações:** preocupação com a avaliação do nível de satisfação dos envolvidos. Toma como referente os objetivos traçados. Modalidades de registro e avaliação dependem da natureza estratégica da cultura acadêmica. Acompanhamento de pesquisa, em alguns casos. Uso de dados qualitativos. Registros em relatórios ou em diários de campo. Uso de tecnologias digitais. Preocupação com o tratamento e socialização dos dados referentes à experiência. Visibilidade institucional.

- **Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações:** estratégias de acompanhamento e avaliação dependem das iniciativas grupais. Utilização, em muitos casos, de meios virtuais de acompanhamento e avaliação interpares (sic). Uso de dados quanti e qualitativos. Resultados dialogam especialmente com o grupo/comunidade envolvida. Interessados em pesquisa e na socialização dos resultados como forma de auto-sustentação (sic) do grupo. Visibilidade prioritariamente para o grupo envolvido ou para os pares.

Esses diferentes modelos de formação apresentados por Cunha (2014), bem como os formatos e diferentes formas de acompanhamento e avaliação, trazem reflexões sobre os modelos, estratégias de formação, acompanhamento e avaliação. Ao mesmo tempo, desafiam-nos a promover uma mudança conceitual e prática sobre o que entendemos por formação docente. Entendemos esse que, no decorrer dos últimos anos, vem mudando, percebendo a urgência que se tem em transcender ao modelo vigente de formação que se caracteriza como instrucionista, academicista e ideológico.

Sabe-se que a formação não é uma atividade neutra, com fins exclusivamente operacionais, por isso é preciso que se dê voz ativa aos sujeitos, que se promova a autonomia, a reflexão, a valorização da prática, a afetividade, a fim de amenizar as angústias e os medos, especialmente, daqueles em início da carreira. É necessário formação que esteja alicerçada nas experiências, nos saberes da prática, na ação-reflexão-ação, sem deixar de lado os saberes específicos, acadêmicos e epistemológicos.

É importante que se reconheça a complexidade do modelo formativo e que se busque a melhor forma de proporcionar ao docente, seja ele experiente ou iniciante, uma formação sólida que acompanhe os desafios da sociedade da informação e do conhecimento, e que não se reduza somente aos interesses institucionalizados de um grupo hegemônico e/ou gestor. Cunha (2014) afirma que essa reflexão encaminha a outra mais ampla e complexa: como o Projeto Pedagógico da IES se manifesta nas estratégias de formação docente? Como se expressa na constituição de sua assessoria pedagógica? Segundo a autora, só será possível sair do espontaneísmo amador a partir do momento em que se assumir uma condição mais profissional, política e corresponsável, enquanto Instituição, para com a formação docente.

8.1. ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS DE ASSESSORAMENTO DOCENTE E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Aprende-se a ser professor com a prática reflexiva, a qual leva à transformação de sua ação. "[...] a reflexão não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões e as concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica. (ISAIAS, 2004).

Levando-se em consideração que a formação docente é um processo que se dá ao longo da vida e, conseqüentemente, da trajetória profissional, pode-se concluir que a aprendizagem acontece dentro de um contínuo processo. Desse modo, é importante a compreensão por parte daqueles que pensam a formação de que os modelos atuais de formação docente não podem mais se fundamentarem numa concepção tecnicista e transmissora. Ao contrário, devem oportunizar o confronto por parte dos docentes em relação as suas ações cotidianas, com competência suficiente para alicerçar a intencionalidade de suas ações a partir de concepções teóricas metodológicas, além da capacidade de darem valor à dimensão política a sua ação docente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 88):

O desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior nos parece ser mais adequado do que o de formação, uma vez que envolve ações programas quer de formação inicial quer de formação em serviço. O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros

transmissores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensino.

Preparar professores no intuito de terem êxito na aplicação de macetes, metodologias e teorias prontas, sem questionamentos e sem reflexões é estar menosprezando o seu potencial enquanto produtor de saberes a partir da pluralidade das diferentes fontes. É necessário partir de uma perspectiva de formação e oportunizar o desenvolvimento profissional a partir do confronto com a prática. Isso possibilita que outros aspectos da própria experiência pessoal e profissional do professor sejam levados em conta. Ignorar essa condição docente é estar negando o poder de sua subjetividade profissional e pessoal e o valor que este dá a sua experiência, pois todas as experiências são realidades únicas no qual o professor passa e se sente tocado.

Percebe-se uma preocupação por parte dos estudos atuais que investigam a formação dos professores em relação aos modelos de formação docente existente, bem como àqueles que predominam ainda a valorização em seu bojo uma concepção transmissora de formação, bancária alicerçada em um modelo tecnicista, excluindo, dessa forma, uma lógica que parte da complexidade dos sujeitos do qual a formação é destinada, onde se valorizam as histórias de vida, experiências, as reflexões sobre a prática. A epistemologia que parte dessa perspectiva é que constrói novos saberes relevantes para a formação e desenvolvimento profissional dos docentes.

A nova racionalidade que emerge em torno da formação docente compreende esse profissional como um sujeito ativo em seu desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva segundo Soares, Ribeiro e Massena (2014, p. 91) afirmam que

o termo desenvolvimento profissional docente remete a um processo contínuo de renovação e aperfeiçoamento do pensamento, da prática, e, sobretudo, do compromisso profissional do docente para fazer face aos desafios inerentes ao contexto contemporâneo marcado pela complexidade e pela incerteza. Contempla todas as experiências espontâneas de aprendizagem, assim como as atividades conscientemente planejadas com vistas a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem [...] o desenvolvimento profissional do professor universitário envolve uma variedade de domínios dentre os quais, o intelectual, o pessoal, o social e o pedagógico.

Os saberes e as competências não são apenas consequências da formação profissional e do exercício docente, mas também das diferentes aprendizagens obtidas ao longo da vida pessoal, social e profissional. Nesse sentido, Mizukami et al., (2002, p. 31) partem do pressuposto de que “o desenvolvimento profissional do docente envolve valores, ideais, afetos, crenças, experiências, interesses e práticas sociais, profissionais e políticas”, fazendo com que desse modo as transformações das práticas do professor, segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89):

se efetivem na medida que este profissional amplia a consciência de sua própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

É importante ressaltar que os saberes de que se servem de alicerce para o ensino não se reduzem, segundo Tardif (2002), a um sistema cognitivo, contrariando o fundamento da racionalidade técnica de que para saber ensinar basta saber fazer, ou até mesmo que para lecionar basta possuir formação *stricto sensu* conforme prevê a LDB. O autor vai além desse entendimento ao dizer que os fundamentos do ensino são, simultaneamente, existenciais, sociais e pragmáticos.

São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiências de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Desse ponto de vista, convém ultrapassar a visão epistemológica canônica do “sujeito e do objeto”, se quisermos compreender os saberes do professor. O professor não é somente um sujeito “epistêmico” que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, situação, pessoa, etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar em sua memória, por exemplo, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. Ele é um “sujeito existencial” no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, um *Dasein* (Heidegger, 1927), uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, suas linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF, 2002, p. 103).

A partir da afirmação acima fica evidente que um bom assessoramento não está no valor dado aos conteúdos programáticos, macetes e técnicas, mas na

valorização das subjetividades, das histórias de vida e das diferentes formas de conhecimento e experiências pela qual o professor se apropria para problematizar e ressignificar seus diferentes saberes, pois os fundamentos do ensino vão além do conhecimento lógico, racional, periodizado, curricular e disciplinar são também experienciais. Segundo Tardif (2002, p. 39), “Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

A sistematização de um modelo de formação a partir de uma perspectiva mecânica e transmissora no intuito de “depositar” informações e delegar responsabilidades para o professor, exigindo que saibam “repassar” os conteúdos sem considerar e valorizar a sua reflexividade e a ressignificação que dá a sua ação na prática não deixa de ser uma “colonização dos saberes docente”. Os professores, para produzir conhecimento e ressignificar a sua prática, necessitam obrigatoriamente tomar consciência de suas experiências de vida, do seu estado de ser e estar no mundo, pois seu campo intelectual não é um reservatório, mas uma fonte de onde emergem novas experiências em constante movimento. Para Tardif (2002, p. 104-105, grifo nosso),

[...] os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do **ingresso na profissão, da carreira** [...] São sociais também porque, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como os pesquisadores universitários, por exemplo, as autoridades curriculares, etc. Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social: a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstância; ela nos parece amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional, os saberes curriculares produzidos pelos funcionários do Ministério da Educação.

Para o autor, o docente é um profissional crítico, reflexivo e político não só mero transmissor como produtor de novos conhecimentos. Essa postura deve ser valorizada, pois ao se deparar com os saberes construídos e/ou sistematizados por outros grupos sociais, seu posicionamento crítico passa a questionar esses novos saberes e os próprios pensamentos e experiências, dando um novo significado. Vale ressaltar o quanto é importante, nas diferentes formas de assessoramento docente -

cursos, seminários, programas entre outros -, levar-se em conta a criticidade do docente, sua participação, suas reais necessidades práticas e existenciais no intuito de reconhecer que eles possuem saberes que vão além daqueles próprios da profissão e que podem invalidar ou legitimar o que está sendo abordado, imposto e pronto por outros grupos sociais. Esses saberes contribuem para que o posicionamento do docente, diante de diferentes relações sociais, não reproduza as representações sociais de uma classe dominante que deseja, muitas vezes, nas IES que professor haja sem questionamentos, posicionamento crítico, sem sentido político e cidadão, ou seja, que desconheça a realidade social e educativa onde ele também deve agir enquanto sujeito.

Por fim, Tardif (2002), afirma que os saberes são pragmáticos, ou seja, servem de base ao ensino e estão intimamente ligados ao trabalho e à pessoa do docente. A prática não é somente um objeto de saber das ciências da educação, é caracterizada como uma atividade que mobiliza diversos saberes entre eles os pedagógicos. Nesse sentido,

trata-se, portanto de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão a experiência. Trata-se, portanto de saberes práticos operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social. A cognição do professor é condicionada, por tanto a sua atividade; “ela está a serviço da ação” (DURAND, 1996). Esses saberes também são interativos entre o professor e os outros atores educacionais e possuem, portanto, as marcas dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho. Estão, por exemplo, impregnados de normatividade e da afetividade e fazem uso de procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc. (TARDIF, 2002, p. 105).

Pode-se dizer que o professor possui um ofício que, embora muitas vezes desconheça a significação social da profissão, sua identidade constrói-se com essa base, segundo Pimenta e Anastasiou, (2014, p.77),

no confronto entre as teorias e práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de

relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A epistemologia da prática, segundo Schön (2000), é uma alternativa capaz de solucionar situações incertas e conflituosas com criatividade e motivação. Dentro dessa perspectiva, o docente não busca seguir macetes, regras ou teorias a partir de uma perspectiva de transmissão, mas fundamenta o processo de reflexão em torno da prática a partir de um movimento triplo: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação.

[...] Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2002, p. 19).

Nota-se que a reflexão sobre a prática conduz necessariamente à mobilização de novos saberes e de conhecimentos específicos ligados à ação, adquiridos por meio da prática, ou seja, um trabalho de investigação. Por isso, é de suma importância que o docente repense sua prática, com postura crítica e questionadora. É igualmente importante que o docente tenha a consciência de sua própria história, não se sentindo um mero transmissor, portador, ou objeto em relação aos saberes, mas um profissional reflexivo que significa e ressignifica a sua prática docente, realizando intervenções e encaminhamentos de mudanças quando necessário. É com essa postura crítica reflexiva que Freire (1998, p.43-44) acredita que

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Para Nóvoa (1995, p. 21), “a formação deve investir na pessoa e no profissional, dar estatuto ao saber da experiência”. Em se tratando da formação docente, é primordial possibilitar momentos de reflexão crítica sobre a prática, que não é isolada, mas um desafio coletivo. Sobre a formação Nóvoa (1995, p.25) afirma que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade

pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Romanowski (2012, p. 8) aponta para alguns desafios à promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes como o

desenvolvimento de uma política de reconhecimento de que os professores principiantes carecem de apoio quando iniciam a atividade profissional; Criação de programa de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; Estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam às demandas do trabalho; melhoria das condições de vínculos dos profissionais em início de carreira, proporcionando remuneração e valorização do desenvolvimento profissional; Revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreçam sua adaptação aos sistemas escolares; Fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira.

Considerando a posição de Romanowski (2012, p. 8), acredita-se que as IES precisam repensar o sentido que dá a formação e articular medidas estratégicas para acolher os professores iniciantes na carreira, garantindo o pleno desenvolvimento pessoal e profissional, através de diferentes formas de assessoramento institucional, Programas de Formação entre outros modelos que proporcione o pleno desenvolvimento pessoal e profissional docente tendo como fundamento uma abordagem crítica-reflexiva, política e cidadã. Para tal, as instituições precisam, antes, refletir sobre o que entende por formação docente, conhecendo as diferentes formas de assessoramento e seus pressupostos, especialmente, aquelas que valorizam os diálogos entre os docentes e seus saberes, a diversidade, a construção coletiva, bem como as diferentes características dos participantes em seu processo formativo.

9 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E MENTORIA PARA PROFESSORES INICIANTES

Conforme abordado, o assessoramento institucional ao docente em início de carreira é de extrema importância. Zabalza (2004, p. 141), afirma que:

não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar.

Sabe-se que os títulos acadêmicos podem não ser suficientes e, certamente, não garantem o sucesso como profissional docente. O conhecimento pedagógico, nesse sentido, passa a ter uma relevância primordial neste ofício. Infelizmente, os programas de formação *stricto sensu* não se preocupam com estas competências, ainda que se soubesse que a pesquisa somente não qualifica o ensino. Por isso, o docente acaba por sair desses programas sem preparação e conhecimento pedagógico que permita sentir-se mais seguro para realizar um bom trabalho no magistério superior.

Em se tratando de Programas de Formação, enquanto uma das estratégias de assessoramento docente para professores iniciantes, vale ressaltar o que diz Marcelo Garcia (1991, apud ZEBALLOS, 2009, p. 214):

[...] para que se produzcan câmbios, a nivel de creencias o a nível de la práctica de enseñanza, los profesores necesitan un ambiente de apoyo y asesoramiento que les permita afianzar las propuestas de cambio.

O autor ainda lembra, ao referir-se sobre Programas de Acompanhamento Docente, da importância de se focar nas atitudes, compreensão e crenças a respeito do ensino e da aprendizagem por parte dos professores iniciantes.

Ruiz (2009, p. 188), afirma que a formação só se tem sentido quando o objetivo é um aprendizado vinculado com a experiência.

Conocer la organización, estructura, funciones, dotación y coordinación de experiencias en este campo puede ser interesante en la medida en que puede aportar ideas y sugerencias para otros centros y universidades, aunque, como señala Valcárcel (2003) debemos abandonar la idea de un modelo único para todos, pues cada profesor debe ir construyendo su propia identidad profesional.

A autora ressalta a importância de se valorizar as experiências, bem como de investir em um programa de formação que enfatize a importância das particularidades de cada professor e sua identidade profissional, que é única e construída mediante a prática reflexiva e suas inter-relações. Segundo Ball e Cohen (1999, apud MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 110), “*los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica*”.

Tardif (2002) ainda acrescenta que muito da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo no próprio trabalho. O conhecimento da organização, seu funcionamento, normas, cultura, tradições e experiências vividas são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais.

Em diversos países, há iniciativas formativas institucionais de formação do professor iniciante, no intuito de amenizar as tensões e inquietudes presentes no início de carreira. Observa-se, ainda, que programas e outras diferentes estratégias de formação podem ser um bom começo. Um diferencial estratégico tem sido a existência do professor mentor e/ou tutor, que contribui por meio das trocas de experiências, conselhos em relação à organização do trabalho pedagógico, entre outras questões. A formação e trocas de experiências e reflexão sobre a prática são diferenciais para o assessoramento docente. O assessoramento se intui como uma necessidade institucional, não sendo responsabilidade individual do profissional, pois se entende promove no docente uma abertura para que aconteça a reflexão e, conseqüentemente, a produção de conhecimento.

A função da formação docente, nesse caso, parece ir muito além do modelo clássico que conhecemos, pois por meio da reflexão da prática busca-se estimular o que o Ruiz (2009, p. 123) conceitua como “cultura do questionamento”, ou seja, a reflexão da ação. O docente muda o seu posicionamento, passando a se ver como um investigador, que levanta problemas, hipóteses, busca soluções e respostas. Torna o ensino investigativo, dinâmico e significativo, além de ter consciência de seus posicionamentos e das escolhas sobre o que ensina e como ensina. Porém, como o processo formativo não pode ocorrer na vida do docente de forma isolada, estimular nas instituições de ensino a criação de comunidades de aprendizagem pode ser um fator relevante no processo de socialização da vida profissional do professor iniciante. Careaga (2007 apud MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 89) afirma:

Las comunidades de aprendizaje permitirían fortalecer el tejido social de la institución educativa en una doble perspectiva: la profesionalización individual de sus integrantes, al discutir y analizar un fenómeno educativo particular alejándose de la práctica cotidiana, promoviendo al mismo tiempo la mejora del propio centro educativo a través de procesos de reflexión en conjunto sobre dichas prácticas. En tal sentido, la literatura pone en evidencia que la conformación de comunidades de prácticas y aprendizaje de docentes, ayudarán a su profesionalización en la medida que hagan centro en el estudiante; se afirmen como procesos; despierten altas expectativas; involucren actitudes colaborativa; redunden en una elevada producción académica; desarrollen un sentimiento de pertenencia; promuevan un fuerte liderazgo pedagógico y propicien la relación con la comunidad.

As comunidades de aprendizagem entre os pares são, portanto, importantes para o processo de desenvolvimento profissional docente, partindo do pressuposto de que a troca com os outros e a interatividade promovem aprendizagens, reflexões, inovações entre seus pares e todo o ambiente educativo. Dessa forma, é uma estratégia eficaz de assessoramento institucional o incentivo do surgimento dessas comunidades de aprendizagem, organizadas a partir de programas de formação, visando socializar práticas, questionamentos e saberes.

A respeito da melhor forma de desenvolver programas de formação que realmente possam melhorar a prática docente a partir da experiência, Ball e Cohen (1999, apud MARCELO; VAILLANT, 2009. p. 110) definem três condições básicas:

- I. Los profesores tienen que aprender a adecuar sus conocimientos a cada situación, y esto significa indagar acerca de lo que los estudiantes hacen y piensan, y como comprenden lo que se les ha enseñado.*
- II. Los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica.*
- III. Los profesores necesitan aprender como enmarcar, guiar y revisar las tareas de los estudiantes.*

Para que aconteçam as aprendizagens, o professor deve adotar uma postura questionadora de sua prática, no lugar da postura transmissora, reprodutora. Nessa perspectiva, Tardif (2002, p. 198) afirma que “não basta fazer bem alguma coisa para falar de ‘saber-fazer’: é preciso que se saiba por que faz as coisas de certa maneira”. Assim, não basta se dizer bem alguma coisa para saber do que se fala. Há uma racionalidade no trabalho docente que, segundo o autor, está relacionada ao modelo intencional do ator humano, e parte da ideia de que as pessoas não agem por automatismo, mas em função de objetivos, projetos, finalidades, meios e deliberações. Ensinar é perseguir, conscientemente, objetivos intencionais, tomar

decisões consequentes e organizar meios e situações para atingi-los, pois o docente possui uma consciência profissional (TARDIF, 2009, p. 208).

O surgimento dessas comunidades de aprendizagem pode ser uma das estratégias presentes nos programas de formação docente, pois promovem a troca, socializam-se as crenças e a compreensão de que os atores possuem referente à prática e ao ensino, bem como cria-se um ambiente de apoio mútuo e assessoramento. Zeballos (2009, p. 214), ao dissertar sobre os programas de formação, afirma que um bom programa de acompanhamento parte de algumas premissas:

- *Los profesores son aprendices adultos que aprenden si sienten la necesidad de hacerlo.*
- *Considerar a la escuela como una unidad básica de cambio.*
- *La escuela es el único lugar es donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza.*
- *El ambiente de trabajo em la escuela influye em el éxito de las relaciones de ayuda y de mentorización.*
- *Es de suma importancia la actitud del profesor principiante, ya que debe tomar consciencia de que él es um principiante que debe esforzar-se para comenzar a ser um professional.*
- *El papel central del diretor en la inducción de los profesores principiantes es muy importante pues es él quien puede propiciar una actitud favorable dentro de la institución educativa com respecto a los programas de acompañamiento.*
- *La organización de la escuela debe proporcionar um tempo disponible para la inducción, planificada como uma actividad más dentro de la escuela.*
- *Debe existir um espacio de encuentro para la reflexión conjunta entre directivos, profesores, coordinadores del programa y los profesores mentores para producir el crecimiento y desarrollo de los profesores principiantes.*
- *La inclusión del Programa de acompañamiento en el Proyecto Pedagógico de la escuela.*
- *La articulación entre el Instituto Superior de Formación Docente y las escuelas em donde se desempeñan los profesores principiantes.*

Algumas questões abordadas por Marcelo Garcia (2009) devem ser observadas no contexto do Ensino Superior. É importante reconhecer que o professor, além de ser alguém que ensina, aprende. E um fator relevante, nesse sentido, é o docente ter conhecimento dos fundamentos da Andragogia¹³, no intuito

¹³ Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender, segundo a definição creditada a Malcolm Knowles, na década de 1970. O termo remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças (do grego *paidós*, criança). Para educadores como Pierre Furter (1973), a andragogia é um conceito amplo de educação do ser humano, em qualquer idade. A UNESCO, por sua vez, já utilizou o termo para referir-se à educação continuada. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Andragogia>. Acesso: 15/04/2015.

de trabalhar não somente a partir das disciplinas, mas segundo Zeballos, (2009, p. 218), levando em conta que

el aprendizaje basado en problemas es el más apropiado para aprender a reflexionar críticamente y es la base en la que se fundamenta todo proceso reflexivo, la Psicología Cognitiva destaca el componente <<creatividad>> como un elemento más para aprender a reflexionar críticamente (ZEBALLOS, 2009, p. 218).

Outra questão interessante é o ambiente educativo enquanto espaço propício para a troca. Com isso, o professor iniciante conta com um espaço para compartilhar ideias e aprendizagens, construindo relações sociais e profissionais.

Fazendo-se uma relação com as Instituições de Ensino Superior, Zeballos (2009) também chama atenção de que o professor iniciante deve ter a consciência de que tem muito a desenvolver enquanto docente iniciante, e os gestores, nesse caso das IES, devem aproveitar esse espaço dinâmico, com diferentes áreas, profissões e perfis profissionais, para apoiar programas de mentoria, por exemplo, com profissionais mais experientes, auxiliando aqueles que estão estreando na carreira docente. A autora também afirma que o diretor, ou, no caso das IES, diretoria, coordenadoria acadêmica, pedagógica e de cursos possuem responsabilidade em relação ao profissional iniciante na docência superior, a fim de garantir um espaço formativo prazeroso, dinâmico e inovador, para que esse profissional possa ter criatividade, audácia e eficiência enquanto docente.

Acompanhar o processo de inserção, segundo os autores citados neste estudo, é vital para o desenvolvimento do profissional docente, visto que são nos primeiros anos de carreira que o professor constrói parte importante de sua identidade profissional. É possível afirmar ser de extrema importância, também, o apoio aos Programas de Desenvolvimento e/ou Acompanhamento cujo objetivo seja o pleno desenvolvimento do professor iniciante. Há, por isso, uma necessidade de tempo dentro das instituições, especialmente, nas Faculdades para que esses profissionais se desenvolvam. Para tal, o regime de trabalho oferecido deve oportunizar esse desenvolvimento, seja na forma integral, parcial ou horista.

Parece ser um grande desafio para as IES a questão relacionada ao regime de trabalho, considerando que muitos profissionais são contratados como horistas, sendo necessário garantir tempo para que o processo formativo aconteça. A questão do valor dado à formação faz parte do desenvolvimento institucional enquanto IES

que foca na qualidade de ensino e, por isso, definir os programas de formação docente nos projetos pedagógicos dos cursos pode ser parte dos indicadores de qualidade dos cursos de graduação.

Outra questão relevante é a articulação que deve haver entre as IES que possuem licenciaturas com os Programas de Formação Docente, podendo as licenciaturas auxiliar na responsabilidade pelo acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento docente por meio dos diferentes projetos de assessoria institucional, tendo o professor iniciante como foco do processo formativo.

Hawley e Valli (1998 apud MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 111), após terem realizado uma revisão de literatura a respeito da eficácia dos Programas de Desenvolvimento Profissional Docente, sistematizaram em nove princípios que deveriam orientar a prática do desenvolvimento profissional:

- I. El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia;*
- II. El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes;*
- III. Los profesores deben identificar lo que necesitan aprender;*
- IV. La escuela es el telón de fondo;*
- V. La resolución colaborativa de problemas es un pilar;*
- VI. El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo;*
- VII. Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información;*
- VIII. Es necesario tener en cuenta las creencias;*
- IX. El desarrollo profesional integra un proceso de cambio.*

Se o desenvolvimento profissional deveria ser contínuo e evolutivo, e considerando-se que integra um processo de trocas, devendo ser contextualizado no ambiente de trabalho. É a partir das trocas de experiências e partilhas de diferentes saberes que se consolidam espaços de formação mútua, pois cada professor assume o papel de formador e formando Nóvoa (1997, p. 26).

Visto como processo colaborativo e de interesse institucional, além dos interesses pessoais há expectativas institucionais em relação à formação. Pessoalmente, as experiências, histórias de vida, saberes da prática, entre outros, devem ser valorizados nos processos de assessoramento institucional. Já os princípios, valores e cultura da Instituição, a qualidade de ensino e a satisfação dos alunos também devem ser levadas em conta, de forma que os diferentes interesses dos envolvidos se imbriquem.

Para que qualquer apoio institucional em relação à formação de professores possua êxito, deve-se partir do princípio de que o docente é um profissional prático-

reflexivo. Por isso, a importância do cuidado no processo de elaboração e articulação das escolhas durante o processo de elaboração de um assessoramento docente. Um formato pré-formulado pouco ajuda a desenvolver no docente um espírito reflexivo, nem valoriza os saberes oriundos das suas experiências, da reflexão da prática e da troca de experiência entre seus pares.

Antes de planejar qualquer tipo de assessoramento institucional docente é importante que todos envolvidos façam uma reflexão sobre qual a concepção de formação, assumida pela Instituição, pois nenhuma formação é neutra, pelo contrário, é carregada de intenções e, por isso, é preciso refletir a partir de uma abordagem que não seja puramente técnica. Arroyo (2004, apud CUNHA, 2014, p. 34) defende:

[...] uma “humana formação”, extrapolando a usual interpretação que confia a formação aos espaços e tempos determinados. Para o autor, “a Pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente”. Decorrente e em conformidade com essa posição é possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores se faz num *continuum*, desde a sua educação familiar e cultural, até a trajetória formal acadêmica e se mantém como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional.

É compreendendo a formação pessoal e profissional enquanto processo, ou melhor, como um *continuum*, que qualquer iniciativa que promova o seu desenvolvimento, sejam por meio de programas, seminários cursos, etc., deve levar em consideração que não se podem fundamentar suas atividades a partir do que Cunha (2014) chama de uma “lógica concorrencial”, sem perspectivas de ações coletivas. É necessário haver uma compreensão do contexto do trabalho como produtor de subjetividades e culturas, concebendo a formação a partir das experiências de vida, e não somente por meio da acumulação de conhecimentos específicos.

Dentro do processo formativo do desenvolvimento docente há a necessidade de negarmos qualquer tipo de formação que parta de uma concepção de formação bancária. Por isso a compreensão sobre o conceito de que se tem de formação e seus fundamentos são necessários, ou seja, ressignificando-se o conceito de formação enquanto condição de vida, em que o desenvolvimento também ocorre a partir das trajetórias dos sujeitos. Nesse sentido, afirma Cunha (2014, p. 36):

Para haver desenvolvimento profissional é preciso que os sujeitos estejam implicados, assumindo a concepção de autoformação, onde o sujeito exerce o seu arbítrio e interage com os objetivos, artefatos e produtos da própria formação. [...] Compreender a formação nessa perspectiva requer assumir a experiência como condição da aprendizagem, se tomarmos a esse termo a perspectivas de Larrosa, (2002) para quem a experiência é o que nos passa, aquilo que sustenta e orienta as nossas ações. Trata-se de um saber, complementa Contreras (2011, p.58), que “tem de ser vivido na primeira pessoa e, por isso, é sempre inconcluso, não diz tudo [...] não acaba a frase; tem de ser sempre reatualizado, sempre estar à espera de ser acabado para se significar”. Um saber como o saber da vida.

Percebe-se que a experiência no processo de formação passa a ser um fato essencial quando se tem a convicção de que a reflexão sobre ela possibilita ao professor construir as bases para a produção do conhecimento, fazendo relação com a prática. Ou seja, é na intersecção entre a experiência, a reflexão e a prática que se encontram as diferentes possibilidades de se construir novos saberes.

A partir dessa perspectiva, estão relacionadas a reflexão, o diálogo e as trocas de experiências com a resolução dos desafios da prática que se podem gerar novos conhecimentos, passando a reconhecer a figura do professor enquanto produtor de conhecimentos e não um mero transmissor, executor de um programa. É preciso, segundo Tardif (2002, p. 55), que os professores manifestem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares, sobretudo da própria formação profissional.

Desse modo, entende-se porque muitos programas de formação e diferentes formas de assessoramento institucional, com foco nos docentes experientes ou iniciantes, não possuem eficácia. Cunha (2014, p. 38) contribui com a reflexão:

[...] é recorrente o amadorismo que caracteriza as ações institucionais referentes à formação continuada de professores universitários. São poucas as iniciativas fundamentadas em reflexões teóricas sobre o sentido da formação, suas condições relacionadas a um adulto que aprende no contexto do trabalho. Muitas vezes, nem mesmo há uma reflexão mais elaborada do conceito de formação que embasa as ações e como consequência, recorre-se aos modelos tradicionais compreendidos como os que assumem perspectivas da racionalidade técnica, sem uma consistente análise de seus resultados e consequências.

A autora reforça a importância da reflexão em torno do conceito de formação docente para as instituições de ensino, no intuito de não se cometerem equívocos ou se correr o risco da perpetuação de modelos tradicionais alicerçados na racionalidade técnica, não preparando o professor para enfrentar os dilemas da prática docente e se esquecendo do quanto é complexo o ato de ensinar e de

aprender. É preciso reconhecer a postura do professor enquanto questionador de sua prática, do currículo e dos programas articulados por grupos hegemônicos, que fazem diferença no processo de desenvolvimento profissional.

Cunha (2014) acredita que uma mudança só será efetiva a partir do momento em que houver um movimento institucional estimulando e apoiando essa reflexão, repensando de forma especial o conceito de formação. É nesse intuito que a autora chama atenção para a condição dos professores experientes e iniciantes, e para a articulação de programas de formação que assumam juntamente com o apoio Institucional a formação dos professores universitários, tendo em vista a melhoria de suas práticas, ou seja, é uma necessidade irreversível dentro do contexto institucional. Ruiz (2009, p. 190) afirma que devemos ter em conta que para os professores principiantes da educação superior é necessário um processo de adequação profissional, como uma forma de socialização, com características e conotações que exigem atenção para poder apresentar resultados efetivos.

10 PROFESSORES EM CONSTRUÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA INICIAL NUMA FACULDADE CONFSSIONAL DO SUL DO BRASIL

“O horizonte é aquilo que assegura a identidade do objeto no decorrer da exploração, é o correlativo da potência próxima que meu olhar conserva sobre os objetos que acaba de percorrer e que já tem sobre os novos detalhes que vai descobrir. Cada objeto é o espelho de todos os outros”.

(Ponty, 1955, p.105).

O problema e as questões de pesquisa orientaram a coleta dos dados durante a investigação, indicando dimensões que articularam a interpretação dos dados, a saber: escolha da docência/motivação; saberes e práticas pedagógicas do Professor; Desafios; Realização Profissional; Formação e Profissionalização para a Docência; Expectativas Institucionais. Detalhadamente, todas as dimensões serão apresentadas, fundamentadas nos depoimentos dos entrevistados, possibilitando a compreensão do problema e dos objetivos da pesquisa outrora investigada.

10.1. ESCOLHA DA DOCÊNCIA/MOTIVAÇÃO

Antes de apresentar as motivações que levaram os entrevistados fazer a opção pela docência, é relevante apresentar alguns dados do questionário biossociodemográfico (Quadro 4) que mostram um pouco do perfil dos entrevistados. Dos 07 (sete) entrevistados que fizeram parte da pesquisa, todos, além de lecionarem no magistério superior, possuem experiência em outra ocupação no mercado de trabalho. Deles, três, ao iniciar na docência superior, optaram por se dedicar exclusivamente ao ensino, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Perfil dos Entrevistados

ENTREVISTADO	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA
Entrevistado I	Masculino	33	Administração com ênfase em Análise de Sistemas	Possui experiência profissional a mais de 10 anos na área em que atua (desenvolvimento e análise de sistemas)	2 anos e 4 meses
Entrevistado II	Feminino	40	Administração e Direito	Trabalhou muitos anos na administração de empresas atualmente advoga na área do direito trabalhista.	9 meses
Entrevistado III	Feminino	36	Comunicação Social Habilitação Jornalismo	Foi repórter apresentadora e editora de uma universidade, morou um tempo fora do Brasil depois voltou para o país voltando atuar na mesma IES como assessora de imprensa, atualmente optou em ficar somente na docência e concomitantemente se dedicando ao doutorado em andamento.	3 anos
Entrevistado IV	Feminino	32	Administração de Empresas	Possui experiência na indústria e numa empresa familiar.	9 meses
Entrevistado V	Feminino	31	Medicina Veterinária	Experiência profissional anterior em laboratório de diagnóstico e em cursos profissionais técnicos.	1 ano e 4 meses
Entrevistado VI	Masculino	44	Medicina Veterinária	Atua como médico veterinário, e na gestão de uma empresa virtual particular de produtos veterinários além de dar consultoria nas propriedades rurais com foco em animais de grande porte.	3 anos
Entrevistado VII	Masculino	37	Ciências Contábeis	Atua a muitos anos numa empresa de energia, e também com experiência em treinamento e desenvolvimento de pessoas.	3 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Conforme observado no quadro, exceto as entrevistadas III, IV e V, todos os outros atuam dentro das mais variadas profissões no mercado de trabalho, além da docência. Quando questionados os motivos que conduziram sua escolha, também pela docência no ensino superior, observam-se diferentes contextos e realidades, tais como:

- a) convite de amigos que atuam no magistério superior;
- b) a família, pelo fato de entre seus membros possuírem pai, mãe, tios, avós entre outros que foram professores;
- c) motivações pessoais, como por exemplo, a identificação com o ofício docente quando eram alunos no ensino básico ou superior;

- d) nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*: mestrado e doutorado, em especial no estágio de docência orientada;
- e) no intuito de mudar de profissão, viu-se na docência universitária uma nova possibilidade de desenvolvimento profissional.

A escolha e a motivação para com a docência universitária deram-se em diferentes contextos e situações no decorrer de suas histórias de vida e do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao mesmo tempo, observa-se que diferente das escolhas por outras profissões, que geralmente acontece logo ao final dos estudos no ensino básico, incluídas as licenciaturas, a escolha pela docência superior surge quase que acidentalmente na vida profissional de muitos professores universitários. A primeira experiência profissional dá-se em diferentes contextos no mundo das profissões sem a clareza da complexidade do ofício docente, podendo, desse modo, enfatizar os conhecimentos e experiências profissionais como sendo os referentes para a formação acadêmica profissional, em que os conhecimentos universitários, em geral, estão em segundo plano, ocorrendo “uma distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários” (TARDIF, 2002, p. 257). Essa afirmação do autor reforça o que foi relatado pelo professor entrevistado VI quando indagado sobre a proporção de tempo destinado às atividades de ensino.

Atualmente, como a gente tem o perfil bem técnico divido um tempo especificamente para organizar as minhas aulas porque acredito que as aulas devem ser muito bem elaboradas. Dentro do meu ensino, valorizo a praticidade do dia a dia e uso muito a minha experiência profissional para dar aula para meus alunos. (ENTREVISTADO VI, informação verbal).

Embora as motivações que sustentam a escolha pela docência sejam muitas, estes profissionais não possuem clareza em relação à complexidade da ação docente, acreditando que o domínio do conhecimento específico e a *expertise* obtida por meio do conhecimento, mobilizado pela experiência profissional, legitimarão o seu sucesso profissional na docência. Muitos, inclusive, ressaltam a influência de que alguns professores tiveram no processo de escolha, como é o caso da entrevistada IV.

São os meus professores! Eu sempre quis ser professora só que quando entrei no magistério (antes da graduação) não me identifiquei e me senti meio frustrada, talvez por conta de um contexto da época, a idade, não sei. E aí a situação mudou quando cheguei à universidade, me identifiquei melhor. (ENTREVISTADA IV, informação verbal).

Nossa interlocutora parece que já possuía um desejo de ser professora, mas quando fez o magistério em nível médio passou por um processo de frustração. Também lembrou o quanto seus antigos professores foram importantes no processo de querer tornar-se professora, confirmando o que diz Arroyo (2013, p. 124):

As lembranças dos mestres que tivemos pode ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como primeiras aprendizagens. Outros ofícios como engenheiro, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico... ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização.

A entrevistada III confirma as palavras de Arroyo (2013) para quem “a figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização”.

Talvez a primeira seja pela minha mãe que é professora e quando eu fiz o ensino médio, ela disse: “faz magistério que pelo menos tens uma profissão já”. E na família meu avô foi professor, minhas tias são professoras. Daí já tenho um pouco essa tradição na família, e pra mim eu via um pouco e vejo o professor como uma autoridade, uma pessoa importante. (ENTREVISTADA III, informação verbal).

Embora no caso da entrevistada III seja notória a influência familiar na escolha pelo magistério na sua formação na educação básica, ela graduou-se em comunicação social com habilitação em jornalismo, tendo tido várias experiências profissionais. A docência no ensino superior passou a ser uma reopção profissional. Nesse caso, outras motivações também se apresentaram como relevantes, como, a questão financeira.

[...] somando vários fatores como a possibilidade de melhoria financeira que não dá para mentir que o ensino superior é uma realidade que paga bem em relação a outras profissões então para mim é muito importante essa parte também. (Entrevistada III, informação verbal).

Experiência semelhante a da entrevistada III aconteceu com a entrevistada IV, já citada anteriormente. A docência, para ela, passou a ser uma reopção profissional após ter tido outras experiências dentro de empresas. Tendo feito magistério no ensino básico, não se identificou com a profissão, favorecendo a opção de se tornar professora universitária após a graduação.

Quando entrei no curso de Administração de Empresas não sabia qual seria o meu futuro, embora anteriormente tenha feito o magistério e não tinha conseguido me identificar com o trabalho de crianças pequenas, mas foi quando cheguei no ambiente universitário ao observar o comportamento dos professores que esse desejo começou a surgir. (ENTREVISTADA IV, informação verbal).

A entrevistada II ressalta que sempre gostou de estudar. Graduada em Administração e em Direito, com mestrado em Direito Ambiental, foi atuando no estágio de docência que escolheu ser professora universitária, concomitantemente exercendo a advocacia.

[...] Na verdade eu adoro estudar! Nunca tive aptidão para o esporte, mas tenho para o estudo então é algo que eu gosto de fazer, não é um fardo. Quando fiz as duas graduações, que para muita gente pode ser difícil, pra mim foi bem tranquilo... Depois entrei no mestrado, pois a especialização eu fiz depois, mas quando entrei no mestrado, ao adentrar naquele ambiente de pesquisa, disse “é isso que eu quero”. Quando entrei no estágio de docência e entrei na sala de aula tive a certeza de que queria ser professora universitária. Quero buscar a construção do conhecimento. (ENTREVISTADA II, informação verbal).

O estágio de docência foi de suma importância para a escolha em se tornar docente. Foi ao se deparar numa sala de aula que teve a certeza de que, nas palavras dela, “é isso que eu quero”, o que sinaliza a importância que tem os estágios de docência orientada nos programas *stricto sensu*, podendo ser uma forma de desenvolver profissionais para a pesquisa e estimular os futuros mestrandos para atuação na docência universitária.

Chama atenção também o caso da entrevista V, cujo desejo de se tornar professora universitária se deu no estágio de iniciação científica e, após, no de docência orientada no mestrado, a convite de sua professora orientadora, que lhe acompanhou em todo o seu percurso formativo. Sendo graduada em Medicina Veterinária, mestra e doutora na área, ela relata que nunca pensou em ser professora, ao mesmo tempo em que afirma: “sempre gostei muito de estar em público”. Segundo ela:

Na verdade eu sempre gostei de estar em público, gostava de me envolver em apresentações de trabalhos, puxar a frente algumas atividades junto aos colegas... E aí minha orientadora de iniciação que depois ficou comigo no mestrado e doutorado me disse: “Tu te concentras nisso aqui, porque tu vais seguir essa área... Tu vais fazer o mestrado e o doutorado, pois terás um campo na docência para atuação”. Daí eu disse para ela que não... que

gostaria de ser médica veterinária clínico e que não gostaria de seguir a docência. Daí ela disse: “Vai fazendo”. Foi assim na verdade que acabei me envolvendo... até que senti necessidade de fazer alguma coisa para melhorar minha prática. (ENTREVISTADA V, informação verbal).

Foi importante o estímulo de uma professora na iniciação científica, que posteriormente lhe acompanhou como orientadora no mestrado e doutorado, motivando-a a trilhar o caminho para a docência universitária.

Experiência semelhante se deu com o entrevistado VI, no espaço de graduação em Medicina Veterinária. Como orientador de alguns alunos num grupo de estudos, ele relata que o desejo de ser professor surgiu a partir do *feedback* que recebia desses alunos, como sendo alguém com facilidade de ensinar.

Eu posso contar uma historinha? Com o passar do tempo, durante a graduação na Universidade Federal de Santa Maria, eu tinha um grupo de estudos cujos alunos nos procuravam para auxiliá-los em suas dificuldades na graduação. Os alunos perguntavam: “Por que você não dá aula? Possui muita facilidade de ensinar”. Assim, mesmo depois de já ter me tornado profissional, as pessoas me perguntavam por que não dava aula. Não sei se é um dom ou alguma coisa, não me preparei, pois não tenho nenhuma noção de pedagogia educacional, tudo o que sei a vida me ensinou e eu aprendi bastante. (Entrevistado VI, informação verbal).

Como podemos observar no relato acima, o desejo de ser professor se deu a partir dos retornos que recebia dos acadêmicos em relação às suas aprendizagens. Embora possua mestrado dentro de sua área, parece reconhecer sua “facilidade” de ensinar como sendo um “dom”, não mencionando o reconhecimento da intencionalidade de sua ação docente por meio de ações planejadas no processo de ensino e aprendizagem.

Outra motivação para a escolha da docência que vale a pena ressaltar ocorreu com os entrevistados I e VII, ambos formados respectivamente em Administração com ênfase em Análise de Sistemas, e Ciências Contábeis. A motivação para atuar da docência universitária se deu por meio de convite de colegas que, embora atuassem em suas profissões, também eram docentes.

O meu irmão é professor numa Faculdade em Porto Alegre na área de TI atuando também como professor dos cursos técnicos do PRONATEC até semestre passado. Devido aos cortes financeiros do governo está ligado agora só a esta faculdade. Tendo contato com ele e vendo a necessidade de professores nessa área técnica que é difícil encontrar... apareceu essa oportunidade aqui (Faculdade Murialdo). Surgiu a partir de um convite de um professor, colega meu aqui do curso, e estou há dois anos e quatro

meses e de imediato surgiu como profissão. (ENTREVISTADO I, informação verbal).

Aqui em Caxias o convite se deu através de uma colega minha que insistiu para eu dar aula na pós-graduação e aí fui construindo essa questão... Eu iniciei na docência na pós-graduação. Também por estar pensando em mudar de carreira. No momento me sinto desconfortável na empresa onde trabalho e estou procurando uma nova carreira, uma nova forma de tocar a vida. Só não sei dizer se a docência é uma profissão que vou me apaixonar 100%, pois não vivo essa realidade toda hora. (ENTREVISTADO VII, informação verbal).

Os depoimentos dos entrevistados, juntamente com os referenciais teóricos, possibilitaram identificar alguns pontos referentes à dimensão da escolha da profissão e motivação para atuação no Ensino Superior.

Parece visível que essa foi uma escolha não planejada pela maioria dos entrevistados. Embora as motivações apresentadas sejam de diferentes origens, as mais enfatizadas foram:

- a) influência dos antigos professores, tanto da educação básica como superior;
- b) tradição familiar na profissão;
- c) convite de colegas que atuam concomitantemente em outras profissões e na docência;
- d) docência como possibilidade de mudança de profissão por diferentes fatores: ganho financeiro, status social, frustração profissional; continuação de estudos entre outros.

São variadas as motivações apresentadas pelos entrevistados. A escolha da docência, embora estimulada por diferentes razões, parece ser uma escolha não planejada no decorrer da trajetória pessoal e profissional dos professores entrevistados, corroborando com o que aponta a literatura. Não houve um momento em que o profissional se preparasse para ser professor. Seis dos sete entrevistados sublinharam a necessidade de uma contínua formação, no intuito de qualificarem a sua prática docente. Procuram tanto os saberes específicos quanto os pedagógicos, no entanto, também observou-se a ausência de um interesse de se dedicarem exclusivamente à docência universitária.

A influência que os antigos professores tiveram e têm em sua trajetória profissional docente foi frequente entre os entrevistados. Confirmam o que diz

Cunha, (2014, p. 81): “O que é importante, é a constatação de que os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão”. Como ocorre certa “naturalização” da docência, o que segundo Cunha e Isaia (2003, p. 368) pressupõe a

manutenção dos processos de reprodução cultural mantidos como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência enquanto aluno inspirado em seus antigos professores.

10.2. SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR

Tardif (2002, p. 39) ressalta que o professor deve ser alguém que conheça sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia. Precisa desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essa dimensão, intitulada “Saberes e Práticas Pedagógicas do Professor”, reflete a importância dos saberes docentes para as práticas pedagógicas, sendo conceituada por Tardif (2002, p. 36) como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. No Quadro 5 se apresenta o modelo tipológico descrito pelo autor para identificar e classificar os saberes dos professores.

Quadro 5 - Os saberes dos professores

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, (2002, p..63)

Nessa perspectiva, Tardif afirma que

se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e recomposição dos saberes no e pelo trabalho.

O autor deixa claro que todos os saberes acima identificados são utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. Cunha e Isaia (2003, p. 368) contribuem com essa reflexão ao afirmar que os saberes docentes são um:

Conjunto de saberes, habilidades, competências e percepções que compõe a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional. Na afirmação de Tardif (2000) são plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas. No caso dos professores, os saberes docentes são as matrizes para o entendimento das suas capacidades de ensinar e aprender. Para Oliveira (2003) são todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no próprio tempo/espaço de atuação do professor. Incluem saberes experiências, os saberes acadêmicos, os saberes profissionais, os saberes curriculares, os saberes disciplinares, entre outros, passíveis de sistematização, produtos das culturas docentes.

Levando em consideração a pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes, as práticas pedagógicas dos professores seguem o mesmo referencial, tendo em sua trajetória as especificidades e características que fazem da ação docente e que compõe seus saberes profissionais. A prática pedagógica é uma

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 1999).

Essa compreensão indica a necessidade de superar o paradigma vigente em torno da prática pedagógica que ainda é vista como uma ação de transferir conhecimento, ao invés do que argumenta Freire (1996). Para o autor, os saberes necessários à prática educativa, a partir do pressuposto da emancipação humana, enquanto processo de manifestação e vivência da cidadania, da autonomia e da ética das relações humanas, requer uma prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolvendo o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar

sobre o fazer, pois ensinar não é transferir conhecimentos. Desse modo, a prática pedagógica, segundo Cunha (2014, p. 93) refere-se à descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino. Esse é um conceito muito amplo e rico favorecendo discussões de suas especificidades.

Dos professores entrevistados, observa-se que possuem formação nas mais variadas áreas de conhecimento, como explicitado no quadro abaixo:

Quadro 6 - Relação formação e atuação dos docentes

ENTREVISTADO	SEXO	FORMAÇÃO INICIAL	IES	CURSO QUE ATUA	REGIME DE TRABALHO	TITULAÇÃO
ENTREVISTADO I	masc	Administração com ênfase em Análise de Sistemas	FSG	Curso de Sistemas para Internet	Parcial	Esp.
ENTREVISTADO II	fem	Administração e Direito	UCS	Administração, Contábeis e Recursos Humanos	Horista	Ma.
ENTREVISTADO III	fem	Comunicação Social Habilitação Jornalismo	UCS	Pedagogia, Administração, Contábeis e Medicina Veterinária	Horista	Ma.
ENTREVISTADO IV	fem	Administração de Empresas	UCS	Administração e Recursos Humanos	Horista	Ma.
ENTREVISTADO V	fem	Medicina Veterinária	UFMS	Medicina Veterinária e Agronegócio	Parcial	Dra.
ENTREVISTADO VI	masc	Medicina Veterinária	UFMS	Medicina Veterinária e Agronegócio	Parcial	Me.
ENTREVISTADO VII	masc	Ciências Contábeis	FAMA	Administração	Horista	Esp.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Conforme se pode perceber, cinco entrevistados tiveram a sua formação em Instituições de Ensino Superior particulares e dois em federais. Desse modo, conhecer quais são as instituições formadoras dos professores entrevistados foi importante, pois, segundo Tardif (2002, p. 64), os diversos saberes dos professores provêm de lugares sociais “exteriores” à carreira propriamente dita. Alguns desses saberes, segundo o autor, provêm da família, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades, entre outros. O que chamou a atenção foi a preocupação em aliar a teoria à prática na forma como organizam a aula universitária, embora o entendimento do que venha ser a “prática” para eles esteja muito atrelado à prática profissional e não à prática pedagógica que, epistemologicamente, desconhecem nos seus fundamentos. Os saberes não provêm de uma única fonte, mas oriundos, segundo Tardif (2002, p. 36), da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. O modo como os

professores entrevistados¹⁴ mobilizam seus saberes e suas práticas pedagógicas no e para o ensino pode ser percebidos nos seus fundamentos.

Uso bastante os recursos da internet. Agora já tenho as disciplinas mais ou menos esquematizadas, me preocupo em entender qual a melhor forma de passar o conteúdo, às vezes temos um insight, mas outras vezes tenho que buscar o que as outras pessoas estão fazendo, procuro ver o que outras faculdades estão fazendo, agora com o meu doutorado isso diminuiu um pouco, essa questão de participar de alguns eventos, investir na troca de conhecimentos com o pessoal da faculdade, contigo, com a coordenadora acadêmico-pedagógica... eu acho que isso desenvolve bastante. (ENTREVISTADA III, informação verbal).

No meu dia a dia relaciono tudo o que eu estudo dentro da minha praticidade. A teoria tem uma importância muito grande na prática, mas a prática em si nos mostra que a teoria pode ser fracionada a partir daquilo que a gente estuda na prática. Isso que eu levo desde que entrei na Faculdade Murialdo procuro entender muito bem minha teoria que é para relacioná-la com a prática dentro da sala de aula que é importante, a gente tem que ter uma linha de raciocínio para o aluno. (ENTREVISTADO VI, informação verbal).

O entrevistado I, conforme o Apêndice E, nos mostra em sua fala a importância que dá à teoria quando aplicada à prática, preocupando-se em localizar historicamente o conteúdo no intuito de apresentar aos alunos suas origens e aplicabilidade. Foi um dado comum entre os interlocutores a preocupação em aliar teoria à prática. A preocupação em orientar os alunos para consultar diferentes fontes de informação, reconhecendo que o avanço tecnológico possibilita, especialmente através da *internet*, o acesso rápido às informações. Embora reconheçam a importância da maturidade dos alunos para compreenderem as suas indagações, fazem com que não se satisfaçam com qualquer resposta, reconhecendo que, levando em consideração a complexidade e a temporalidade do saber específico, a teoria se transforma quando aplicada à “prática”. Ressaltam, dessa forma, a importância da criatividade por parte do aluno, motivando-os a encontrar diferentes caminhos e possibilidades de Saber-Fazer. Os entrevistados também reconhecem o desafio do ensino universitário noturno composto por alunos com um perfil diferenciado. Geralmente são trabalhadores ligados a diferentes atividades profissionais nas empresas em dois turnos, reservando a noite para os estudos. Há um grande desafio para superar a concepção de uma aula expositiva, criando possibilidades de manter os alunos interessados a estudar. O professor,

¹⁴ Consultar Apêndice E das dimensões de análise que trata da “Saberes e Práticas Pedagógicas do Professor”, onde se encontram mais depoimentos dos entrevistados.

assim como os alunos, trabalha os dois turnos numa empresa e, além de se sensibilizar por passar pela mesma situação, busca trazer para a sala de aula problemas enfrentados por ele na empresa onde atua, relacionando-os com o conhecimento teórico discutido em aula, tornando o ensino mais participativo, investigativo e significativo, embora deixando claro não possuir conhecimentos pedagógicos.

A entrevistada II referencia um aspecto importante para um professor reflexivo, o de não querer “passar conteúdo” somente, mas trocar experiência com os alunos. Reconhece a importância do avanço tecnológico, especialmente das redes sociais, mas também das suas sérias consequências quando não utilizadas apropriadamente para o ensino e aprendizagem dos alunos, a favor da construção do conhecimento em sala de aula. Deixa claro que crê que “o maior desafio é chamar a atenção deles em meio a tantas coisas que lhes dispersam”. As ferramentas digitais é uma das classificadas pela entrevistada como “atrativos extraclasse”, embora fazendo uma ressalva “se puderem participar da nossa aula...”. Fica claro que, para ela, pode se tornar uma valiosa ferramenta, auxiliando o seu trabalho em sala de aula e possibilitando melhor interação entre estudantes e professor. Demonstra a sua preocupação em relação ao planejamento da aula, valorizando uma aula bem estruturada, com conteúdo atualizado, aula dinâmica e participativa, pois segundo ela “a hora passa e ninguém fica olhando o relógio”. Revela uma postura reflexiva em relação a sua ação docente, quando questiona se os objetivos da aula vêm ao encontro dos interesses reais dos alunos. Afirma, desse modo, que a “docência é algo sério”. Utiliza a *internet* como fonte de pesquisa na disciplina de Direito Trabalhista. Segundo ela, é um meio rápido de se atualizar com legislações atuais e pareceres de Tribunais que, posteriormente, são discutidos em sala de aula. Já nas outras disciplinas, busca atualizar-se através de referências bibliográficas, bem como valoriza suas experiências profissionais tidas antes de advogar na área do direito trabalhista, como administradora de empresas.

A narrativa da interlocutora III ressalta o quanto valoriza os recursos da *internet*, demonstra que esquematiza as suas aulas, preocupando-se com a melhor forma de explorar o conteúdo com os alunos. Ressalta que em alguns momentos possui alguns *insights*, embora também procure buscar, em outras fontes, o que estão trabalhando dentro da sua disciplina, como em outras faculdades e universidades. Afirma que com o ingresso no doutorado o seu ritmo ficou mais lento

pelo fato de ter que dar conta dos trabalhos, leituras e outras exigências próprias do curso. Mas, também, segundo ela, já possui as suas aulas mais ou menos esquematizadas. Preocupa-se em trazer o conteúdo para a realidade do aluno, com a preocupação de utilizar exemplos práticos da vida do aluno. Pelo fato de ter cursado o magistério no ensino médio, muitas coisas que aprendeu em termos de organização do trabalho pedagógico são úteis ao organizar o seu plano disciplinar e de aula no ensino superior. Pelo fato de vir da área da comunicação social e jornalismo, com uma ampla experiência profissional, apropria-se de diferentes técnicas da profissão na aula. A metodologia que utiliza procura fugir dos padrões rigorosos da gramática e a ortografia, sem com isso perder a cientificidade do conteúdo. Busca explicitar os objetivos da aula, além de indicar bibliografias complementares para os alunos. A professora também acredita ser positiva a troca de conhecimentos entre seus pares na faculdade, afirmando que isso contribui para docência.

A professora VI é enfática ao afirmar que sempre quis atuar na docência. Possui disposição em manter-se atualizada buscando “conhecimento a toda hora”. Relata que acredita que um dos fatores importantes em ser professora é a exigência que se tem em estudar muito para construir saberes e se apropriar daqueles já sistematizados para trabalhar com os alunos universitários. Demonstra ter senso de responsabilidade, busca ser afetiva, manter uma boa relação com os alunos, dinâmica, sensibilizando-se com a situação deles, especialmente daqueles que trabalham de dia e estudam à noite, assim afirma:

Enquanto professora precisa ser dinâmica e as pessoas que estão ali te escutando por determinado período de tempo... tu precisas prender a atenção deles, pois são alunos que trabalham durante todo dia e isso me motiva muito por saber que está ali abrindo mão de recursos financeiros próprios para te ouvir o que tu tem que falar e isso é muito importante. (informação verbal).

A palavra motivação foi o eixo central da entrevista quanto ao que valoriza em sua prática docente. Evita mostrar cansaço e provoca dúvidas nos alunos. Acredita que o mais desafiador é prender a atenção deles, levando em consideração o contexto em que estão inseridos. Embora afirme não entender o que seria uma prática pedagógica, pois possui só o conhecimento técnico, ela parece se

questionar, planejar e ter claro os objetivos da aula e como correspondem com a intencionalidade da disciplina e com os interesses dos alunos.

A respondente V ressalta a necessidade de possuir o conhecimento prático para melhor mediar o processo de ensino e aprendizagem. Acredita que será uma professora melhor quando conseguir significar a teoria na prática da aula universitária, possibilitando ao aluno aliar duas dimensões do conhecimento. Afirmou que sente medo quando entra em aula, especialmente pelo receio de não saber responder algo, caso seja questionada pelos alunos. Segundo ela “a gente tá sujeito a qualquer pergunta que talvez não tenha domínio”. Refere-se à sua história de vida acadêmica pois fez graduação, mestrado, doutorado e especialização sem ter a experiência da prática. Reconhece que possui o domínio do saber no campo teórico, mas sente dificuldades por não ter uma prática profissional. Mesmo possuindo ansiedade por não saber tudo, nota-se a sua disposição em planejar, pesquisar em diferentes fontes, manter uma boa relação com os alunos e com os seus colegas. Confirma o que diz Tardif (2002, p. 268):

O trabalho diário com os alunos provoca no professor o desenvolvimento de um “conhecimento de si”, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua matéria de ensinar.

Por fazer parte do Núcleo Docente Estruturante do Curso, demonstra conhecer o Projeto Pedagógico do Curso e a relevância que suas disciplinas possuem na formação dos alunos enquanto futuros médicos veterinários. Teme em não superar as expectativas dos alunos, pois “A docência para mim é algo sério!”.

Não muito diferente em relação aos demais entrevistados, o professor VI divide a docência com outra profissão dentro da área que atua, e demonstra valorizar aquilo que ele chama de “praticidade” no seu planejamento e execução em aula. “No meu dia a dia relaciono tudo o que eu estudo dentro da minha praticidade”. Reconhece a relevância da teoria própria dos conhecimentos universitários, embora demonstre dificuldade em fazer uma aproximação entre o conhecimento, os saberes universitários e os profissionais. Valoriza demasiadamente na sua disciplina o que ele chama de “praticidade”, o que está muito relacionado à prática profissional, Tardif (2002, p. 271), menciona que “numa disciplina, aprender é conhecer. Mas numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo”. Segundo o entrevistado a

“teoria pode ser fracionada a partir daquilo que a gente estuda na prática”. Parece que o professor entrevistado possui uma relação de possessividade em relação o que ele classifica de “minha teoria”, considerando que o professor deve ser “uma linha de raciocínio para o aluno” e não um mediador da aprendizagem. Cunha (2014, p. 32), chama atenção para o fato de que “o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir”. Desse modo, é um sujeito historicamente situado, e essa parece ser uma condição que se expressa no discurso desse professor. Observa-se que sua vivência, experiência e socialização profissional vão além de sua profissão enquanto médico veterinário autônomo, dando consultoria às propriedades rurais de sua região, bem como administrando uma empresa virtual própria. Talvez essa condição justifique a visão pragmática que possui em relação ao ensino e do que ele conceitua “minha teoria” ou “a minha praticidade” e até mesmo da forma que acredita que se pode “fracionar a teoria”. Embora acredite na facilidade de ensinar, não há indícios em seus depoimentos da preocupação em localizar historicamente o conteúdo, apresentar os objetivos da disciplina, o planejamento da aula. Embora se preocupe com a dimensão prática, tem uma justificativa empírica sobre aquilo que faz. O fato de achar que o ato de ensinar é um “dom” pode fazê-lo acreditar que para o ensino basta o domínio do saber fazer, fruto da experiência, para saber ensinar a partir de uma teoria segundo ele “fracionada”. Entretanto, menciona nos relatos de que ele se apropria de fontes importantes no intuito de conhecer e se manter atualizado. Segundo ele, utiliza *slides* nas aulas, possui um programa que chama de “*cátedra*” onde, a partir dele, aborda o que considera que o aluno precisará utilizar enquanto profissional. Assim afirma:

Ensino dentro de um programa que eu tenho e sigo uma lista que tenho absoluta certeza que os alunos vão precisar um dia ou dentro de sua carreira profissional. O que não vão precisar a gente discute, faço um trabalho ou outra coisa. (ENTREVISTADO VI, informação verbal).

Nota-se que o entrevistado faz uma seleção de conteúdo a partir daquilo que acredita que os alunos poderão precisar futuramente. Reconhece também a complexidade do ato de ensinar e aprender. Para ele “o aluno é um mistério para o professor, pois cada um é diferente do outro e a gente tem que ter a capacidade de poder passar no conjunto e na individualidade”.

O sétimo e último entrevistado compara a sala de aula a um ambiente de treinamento empresarial. Tendo experiência há mais de duas décadas na área do treinamento corporativo, o professor compara os objetivos da docência, embora distorcidos, com o trabalho que realiza na empresa. Sua preocupação maior é prender a atenção dos alunos para ensinar, seu desejo enquanto professor é desenvolver “a prática da aprendizagem autodidata”, afirmando que “pega junto com os alunos”. Reconhece os desafios da educação no ensino superior, levando em consideração o perfil de alunos e afirma que “vêm para a faculdade com um legado de decorar, *scannear*, passar a perna”. Desse modo, busca cobrar leituras de livros, e afirma não gostar de usar a apostila no intuito de desenvolver a habilidade do saber, buscando os conhecimentos em diversas fontes. Valoriza as discussões em sala de aula e procura tirar “os alunos da zona de conforto”. Diz que “os alunos passam maus “bocados” com ele, ficam bravos, mas o objetivo é desafiar mesmo, no intuito de torná-los autodidatas”. Talvez a compreensão do entrevistado em relação ao termo “autodidata” seja aquela relacionada à autonomia, protagonismo e aprendizagem significativa. Por ter iniciado a docência em um curso de pós-graduação, acredita que tem um nível muito maior se comparado com a graduação, onde, segundo ele, “o maior desafio é aglutinar os interesses das pessoas”. Classifica os alunos como aqueles “com alto e baixo conhecimento”, nota-se que tem preocupação em manter os alunos “ferendo naquelas três horas de aula¹⁵, o desafio é manter o ritmo nessas 18 aulas com coisas diferentes”. Ou seja, pelo fato de as disciplinas da Faculdade possuir 72 horas preocupa-se em manter uma dinâmica participativa nos 18 encontros das aulas no decorrer do semestre. Pensa em qualificar-se profissionalmente, possuindo o desejo de cursar o mestrado e futuramente psicologia, no intuito de entender melhor os alunos. Motiva-se quando percebe o desenvolvimento intelectual dos alunos. Em relação ao planejamento das aulas, tem preocupação em dar uma sequência lógica aos conteúdos, buscando atingir os objetivos do plano de ensino. Organiza tudo o que trabalha com os alunos em pastas, prática que aprendeu na empresa onde trabalha. Procura utilizar os recursos tecnológicos por acreditar que hoje vivemos “em mundo *web*”. Preocupa-se com a implantação das TICs no ensino, levando em consideração o perfil e a geração dos alunos. Embora não tenha formação e conhecimentos didáticos nem pedagógicos, afirma que a única formação direcionada para a pedagogia teve no

¹⁵ Frase utilizada pelo autor.

exército, enquanto oficial, onde foi formado para ser “desenvolvedor de outras pessoas, da disciplina, organização e foco”.

A análise das narrativas dos professores entrevistados é bastante significativa e reveladora. Os relatos mostram a preocupação dos professores entrevistados em relacionar o conhecimento teórico com a prática na aula universitária e em diversas situações. Embora não se perceba a compreensão do que venha ser uma prática pedagógica fundamentada teoricamente, percebe-se que, quando se referem à palavra “prática” a relacionam como fruto das experiências profissionais, ou seja, ligando a teoria com o saber fazer.

É importante ressaltar que dos sete entrevistados todos possuem bacharelado dentro da sua área de conhecimento específico, com experiência profissional no mercado em suas diferentes áreas de atuação. Apenas a entrevistada V afirmou não possuir experiência e sente uma insegurança profissional docente por essa razão. O saber está muito relacionado com o saber fazer, embora a maioria dos entrevistados possua mestrado e/ou esteja cursando o doutorado. A socialização da maioria dos respondentes desenvolveu-se em diferentes instâncias, envolvendo a família, empresas, instituições de ensino e em outros espaços das profissões liberais. Todos os professores reconhecem que constroem saberes por meio da sua prática, embora reduzam algumas vezes o significado da “prática” vinculando-a a prática profissional. Em alguns casos, referem-se ao saber fazer sem uma reflexão sobre a prática à luz dos saberes universitários, conforme ressalta Tardif (2002, p. 257).

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. [...] É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados.

Nesse sentido, parece que não percebem claramente a relação entre os conhecimentos profissionais e os conhecimentos necessários à formação universitária. Constroem muitos saberes na prática profissional, embora os diferentes entrevistados utilizem justificativas empíricas, ausentes de uma base teórica com um enfoque crítico da prática docente. Mesmo assim, os professores preocupam-se com os resultados das suas aulas, principalmente se eles estão correspondendo com as expectativas dos alunos.

Fato é que os sete entrevistados são professores considerados iniciantes; seus saberes e experiências profissionais, mesmo que em alguns casos estejam constituídos no isolamento profissional, são mobilizados para significar o ensino, ainda que se observe nos relatos a adoção e reprodução acrítica de algumas práticas pedagógicas.

A problemática em torno do aluno universitário que trabalha de dia e estuda a noite foi uma das preocupações mais frequentes. Nesse sentido, procuram tornar as aulas dinâmicas, provocando a participação dos alunos, seja em grupo ou isoladamente, fazendo com que o processo de ensino passe por um processo de mediação. Na medida do possível, deixam de lado aula expositiva, centrada no professor, porque não traz os resultados esperados, tanto por parte do professor como pelo aluno. Pelo fato de os alunos não vivenciarem plenamente a cultura universitária, realidade própria de uma Faculdade Isolada, levam em consideração o perfil dos alunos enquanto trabalhadores. Muitos professores buscam sistematizar as suas aulas geralmente no período noturno, a partir de uma lógica que valorize as necessidades reais do mercado de trabalho, que exige uma mão de obra qualificada. Conseqüentemente, o planejamento do professor tem como referencial o que os alunos devem aprender, na certeza de que utilizarão na prática depois de formados, dentro de suas áreas específicas. Tardif (2002, 53) afirma que:

a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam à profissão, eliminando o que parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Mas reconhece-se que o saber docente é plural e temporal, pois no seu exercício profissional o professor “raramente [...] atua sozinho” (TARDIF, 2002, p. 49), estando em interação com outras pessoas, especialmente com os alunos. E é dentro dessa perspectiva que as preocupações que emergem em torno da aula universitária exigem dos professores não só competências técnicas, conhecimentos específicos, mas também didáticos e pedagógicos. Nesse aspecto, ressalta-se, também a colaboração existente entre os pares docentes, compartilhando dificuldades, práticas pedagógicas e outras informações referentes aos alunos, fazendo parte da prática partilhada de saberes entre os professores.

Os professores, quando iniciam na docência, trazem consigo inúmeras e variadas experiências, não só profissionais como também sua visão do que é ser professor. Nesse caso, através dos modelos de socialização profissional presentes em suas vidas, desde os tempos da escola e mais tarde com suas próprias experiências, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79) alertam que essa condição

lhes possibilita dizer quais era os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Os professores iniciantes entrevistados, em alguns casos, mesmo no isolamento profissional, buscam diferentes formas de planejamento, organização disciplinar e de organizar o seu plano de ensino. Como afirma Grillo (2000, p. 78),

o professor, ao desenvolver sua prática cotidiana, utiliza-se de procedimentos sobre os quais, na maioria das vezes, nunca refletiu, porém, almeja resultados positivos com seus alunos, os quais são atingidos, dadas as circunstâncias comuns e repetitivas. Quando surgem situações novas, são exigidas respostas inéditas, as quais precisam ser formuladas rapidamente por parte do professor. Consequentemente, a competência para o professor tomar decisões [...] depende da leitura que ele faz da realidade naquela ocasião e é influenciada por múltiplas combinações: características pessoais e estado emocional momentâneo, características de cada aluno e do grupo, domínio de conteúdo, preparação daquela aula e, ainda, o habitus.

Alguns dos entrevistados, quando perguntados sobre a forma como planejam suas disciplinas, afirmam que “copiam a metodologia do planejamento das ações utilizado pela empresa em que atuam e através das aprendizagens tidas no exército”, ou “o aprendizado sobre o planejamento nos tempos de magistério ajudame na forma como organiza seu plano de ensino e planeja suas aulas”.

Em vários momentos percebe-se que desconhecem plenamente o significado do ato de planejar uma ação docente crítica reflexiva, possibilitando, dessa forma, uma interferência profunda na atuação docente e na vida dos alunos. Em relação a essa questão, Gaeta e Masetto (2013, p.70) afirmam que:

O sentido de fazer um planejamento para uma disciplina é bem outro: trata-se em primeiro lugar de construir um instrumento de ação educativa, uma vez que aquela disciplina colabora para a formação de um profissional

competente e de um cidadão responsável pelo serviço que prestará a sociedade.

Situação semelhante percebe-se entre os entrevistados em relação às suas práticas pedagógicas. Em algum caso parece haver uma prática ingênua sem finalidade clara em relação à sua ação educativa, implicando também na ausência, segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p.66), de objetivos sócio-políticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Corroboram com Cunha (2014, p. 107) que diz que “a prática tende a repetir a prática [...] aqueles que conseguem ultrapassar esse nível é porque viveram situações que lhes possibilitaram a análise de sua própria experiência”. Desse modo, nota-se que nem todos “conseguem fazer esse caminho”. Para que haja uma tomada de consciência é necessário investir no professor no sentido de poderem fazer uma reflexão da e sobre a prática.

10.3. DESAFIOS ENFRENTADOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA DOCENTE

No capítulo 3 deste estudo foi ressaltado que o início de carreira do professor iniciante no magistério superior é um fenômeno complexo e desafiador para aqueles que não tiveram formação específica para atuarem no exercício da docência. Na dimensão intitulada “Saberes e Práticas Pedagógicas do Professor”, ficaram evidentes os vários desafios que esses profissionais vêm enfrentando, bem como por meio do referencial teórico utilizado nessa pesquisa. Autores como Gaeta e Masetto (2014, p. 7) ressaltam que:

as mudanças promovidas pelas novas tecnologias levam a atuação do professor para além de sua especialização e da sala de aula. [...] se vive num período de transição e rompimento com os padrões e modelos educacionais do passado.

Somada a esta questão, tem-se a problemática em torno da ausência da formação pedagógica do professor universitário que, ao iniciar-se na carreira docente, passa por uma fase marcada geralmente por ansiedades, tensões e uma sobrecarga de informações e expectativas, mas também de conhecimentos, desafios e aprendizagens múltiplas. Tardif (2002, p. 82) considera esta uma fase

crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho, processo ligado à socialização profissional do professor iniciante.

Desse modo, foi no intuito de compreender os desafios enfrentados pelos professores entrevistados nos seus primeiros anos de entrada na carreira¹⁶, que se exploram as narrativas dos interlocutores¹⁷.

A partir dos relatos dos professores entrevistados em relação aos desafios enfrentados no início da carreira docente, percebe-se a preocupação em relação ao grau de atenção, integração, interesse e participação por parte dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Os relatos demonstram a preocupação frente aos desafios e expectativas por parte dos professores e alunos na prática docente, e em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se que os professores possuem noção dos desafios que têm de enfrentar para manter os alunos motivados em aprender, levando em consideração o perfil do aluno, as novas tecnologias e a dinamização das aulas, procurando outras formas e estratégias no intuito de evitar uma aula somente expositiva, permitindo que os alunos se expressem, deem seus pontos de vistas, falem de seus interesses e expectativas em relação ao que está sendo abordado na disciplina, buscando promover a participação democrática no planejamento das atividades em sala de aula, possibilitando as discussões em grupos e a utilização de diferentes recursos e fontes diferenciadas de pesquisas.

A questão do fortalecimento do vínculo é algo que emergiu nos depoimentos dos entrevistados, pois manter uma relação amistosa com os alunos significa uma relação não só de confiança entre o professor e o aluno, mas também de valorização do processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (2015, p. 138), “essa abertura ao querer bem não significa, na verdade, que porque professor, obrigo-me a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la”.

¹⁶ Huberman (2000) organiza os anos de docência dos professores nas seguintes fases: entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), estabilização (4 a 6 anos de docência), diversificação (7 a 25 anos de docência), serenidade (25 a 35 anos de docência) e desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

¹⁷ No Apêndice E apresentam-se as falas dos interlocutores dessa dimensão de análise intitulada “Desafios Enfrentados na Docência Universitária nos Primeiros Anos da Carreira Docente”.

Outra forma de manter uma boa relação da turma refere-se a possibilitar a construção conjunta no processo de ensinar e aprender, pois significa que o professor deve dar significados aos conteúdos a partir dos interesses dos alunos e de suas experiências. Desse modo, a forma como o professor compreende a avaliação é de suma importância no processo de mediação da aprendizagem. A entrevistada V, por exemplo, mostra-se apreensiva pelo fato de não se sentir segura em avaliar, e essa questão lhe traz desconforto. Gaeta e Masetto (2013, p. 90-91) destacam que

quando somos professores, entramos em uma sala com um objetivo muito claro: nós queremos que o aluno aprenda, se desenvolva, cresça, adquira novas informações, habilidades e competências, e valores profissionais. Como dissemos anteriormente, queremos que o aluno aprenda. [...] o processo de avaliação como parte do processo de aprendizagem, da qual o aluno é sujeito. Nós como professores estamos em primeiro lugar comprometidos com o nosso aluno e não com a disciplina que ministramos, estamos comprometidos com a aprendizagem dele, e não com o cumprimento de um programa de conteúdos estabelecidos.

A afirmação acima ajuda a compreender a preocupação da nossa interlocutora V sobre a sua dificuldade de avaliar. Talvez não só ela, mas os professores, de forma geral, precisam aprofundar suas crenças e pressupostos em torno do significado da avaliação no processo de mediação da aprendizagem. É fundamental ter clareza sobre as técnicas e pressupostos de avaliação que melhor correspondem aos objetivos que queremos avaliar. As autoras deixam claro que a avaliação serve para ajudar os alunos a aprender e isso passa a ser uma máxima a partir do momento que compreendermos o seu real significado.

Para que essas práticas e posturas pedagógicas venham realmente superar os desafios que se lançam sobre a ação educativa cotidiana do professor, é necessário que se invista na formação, na busca por diferentes estratégias didáticas e pedagógicas, no intuito de causar transformações significativas nas práticas docentes, sem abrir mão daquilo que Freire (2015, p. 28) chama de “rigoriedade metódica”. Segundo ele, essa não está relacionada ao discurso bancário, implicam ou exigem “a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildades e persistentes”.

Outros desafios/dificuldades levantados nos relatos por parte de três sujeitos entrevistados diz respeito ao tempo destinado ao planejamento e para dedicar-se

aos estudos, tanto em nível de formação continuada como disciplinar, reconhecendo que a docência requer boa qualificação com tempo para pesquisa e planejamento.

A maior dificuldade é o tempo para voltar aos estudos, pois minha área exige estar sempre estudando. Como leciono todas as noites tenho que ir atrás de novidades que estão surgindo na área para passar aos alunos, tempo para criar as aulas fora da sala de aula. (ENTREVISTADO I, informação verbal)

Eu gostaria de ter mais tempo! É uma crítica pessoal minha, não é em relação à Faculdade, talvez pelo doutorado, gostaria de ter mais tempo para estudar mais as disciplinas, pois constantemente temos que estar atualizando a própria prática. (ENTREVISTADA III, informação verbal)

Tenho muita dificuldade com o tempo porque acabo queimando tempo [...] se eu ficar realmente só professor terei que ter um horário mais específico inclusive para ampliar as pesquisas, pois tenho que focar, direcionar, buscar informações para compor essa base. (ENTREVISTADO VII, informação verbal)

A educação como prática social é, segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 68), “fenômeno complexo, histórico, situado, que expressa as múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza”. Desse modo, educar no ensino superior, além da finalidade de se comprometer com a qualificação profissional de pessoas para o mercado de trabalho, compromete-se com o desenvolvimento integral dos alunos, para que possam exercer a sua cidadania, buscando elevarem-se aos níveis da civilização, envolvendo os problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais, para que, aí, atuem de forma responsável.

Isso, segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p.81):

requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.

Se ensinar não é só transferir conhecimento e se não há docência sem discência, segundo Freire (1991), a reflexão crítica sobre a prática educativa é uma necessidade da ação educativa por parte do professor. Sem essa reflexão a teoria pode ir virando apenas discurso; e a prática, ativismo e reprodução alienada. É nesse sentido que ensinar requer planejamento metódico e assíduo, no intuito de

cumprir as finalidades e fins da educação, da disciplina, do plano curricular e do projeto pedagógico do curso. Para Mengolla, Sant'Anna (2001, p. 15), “o planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida”.

Nos depoimentos, os professores revelam angústias em relação à falta de tempo para planejar, buscar conhecimento, desenvolver-se profissionalmente enquanto docente, reconhecendo que ensinar é um fenômeno complexo. Vivemos hoje na era da informação e do conhecimento, cujos saberes, segundo Tardif (2002), são temporais, e não estáticos. Isso requer uma capacitação contínua e, conseqüentemente, a habilidade e competência em saber pesquisar, atualizar-se em relação aos novos conhecimentos que surgem na sua área e em diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, Freire (2015, p. 87) afirma:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe

Fica claro no pensamento de Freire (2015) que “ninguém pode ensinar o que não sabe”, No caso dos professores entrevistados o tempo para o planejamento, para pensar a sua ação educativa e estruturar os conteúdos, para que possam atender aos objetivos da disciplina, é um fator de suma importância, pois o professor não é um mero transmissor, executor de planos de ensinar sem criticidade e reflexão sobre aquilo que ensina. Por isso, a importância de perceber que sua prática não é neutra ou ausente de intencionalidade política e social, mas que faz parte desse processo como sujeito crítico e reflexivo, que requer dele uma definição, possibilidade de escolha entre isso e aquilo, uma preparação científica revelada a partir dessa ideia sem arrogância.

A superação desse desafio envolve não só tempo para o planejamento como também uma carga horária nas instituições de ensino que possibilite o planejamento, desenvolvimento do professor para além da sala de aula, favorecendo a participação nos projetos de pesquisa, ensino e extensão. Nos depoimentos, observa-se que três têm o vínculo com a Instituição como horistas, ou seja, são contratados para executar ações em períodos específicos, sem tempo remunerado para preparação de aulas, provas, correção de trabalhos, entre outras atividades do ofício docente.

Em muitos casos, a Instituição sente-se desobrigada de envolver-se nos processos de profissionalização continuada desses profissionais, fazendo com que o papel docente centre-se na hora/aula, pois, segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 125) “esse é o tempo para qual é pago [...] reforça-se o senso comum de que ensinar se restringe a passar um tempo numa sala de aula dizendo o conteúdo a um grupo de alunos” que geralmente são mantidos, em especial quando a aula é expositiva sem a possibilidade de diálogos.

Outra preocupação significativa dos entrevistados foi em relação aos alunos. Ao mesmo tempo reconhecem que eles não são o centro do processo educativo, mas a aprendizagem. E, embora demonstrem preocupar-se em dominar o conteúdo, mostrar segurança, esconder suas fraquezas e medos de errar, mencionam a preocupação com os estudantes. Aquino (2014, p. 65), concorda que

é bem verdade que o professor deve saber mais do que os alunos a respeito daquilo a que se propõe ensinar, isso porque a confiança destes é diretamente proporcional ao domínio teórico daquele em relação a determinado campo discursivo, se o oposto ocorrer, a relação corre o risco de se esgarçar.

Nota-se que os professores buscam apoio junto aos colegas e coordenadores, no intuito de trocar informações sobre os alunos, socializar práticas e discutir outras questões pertinentes à rotina docente. Se expressa, então, a importância da Instituição possibilitar a existência, segundo Zeballos (2009, p. 214), de um

espacio de encuentro para la reflexión conjunta entre directivos, profesores, coordinadores del programa y los profesores mentores para producir el crecimiento y desarrollo de los profesores principiantes.

A dimensão intitulada “Desafios Enfrentados na Docência Universitária nos Primeiros Anos da Carreira Docente” expressa os desafios que esses professores iniciantes vêm enfrentando nesses últimos anos de inserção profissional no magistério superior. A Faculdade Católica Murialdo tem, no seu cerne, a dimensão humanizadora que a educação pode possibilitar, ao mesmo tempo em que defende em suas diretrizes institucionais o desenvolvimento da formação integral da pessoa humana, enquanto ser de relações, mediante a Pedagogia do Amor. Essa tem compromisso com a responsabilidade social e socioambiental no intuito de ser

reconhecida pela sua excelência acadêmica, dinamismo pedagógico e responsabilidade social. Desse modo, a preocupação com a pessoa do aluno não é algo somente particular, mas um interesse institucional.

Uma questão muito interessante, observada em relação aos desafios mencionados foi a preocupação que os entrevistados possuem em relação ao tempo para planejamento pedagógico e disciplinar, tempo para o estudo no intuito de buscar novos conhecimentos, levando em consideração os desafios da Era da Informação e do Conhecimento, o que requer destes profissionais competências e habilidades também tecnológicas para terem acesso à informação e ao conhecimento. Ao mesmo tempo, se a Instituição busca garantir um ensino de excelência e a formação de futuros profissionais humanizados, assumindo a responsabilidade social e a promoção do desenvolvimento sustentável da região, é importante que invista no desenvolvimento profissional de seus professores, consequentemente oportunizando uma carga horária que valorize o planejamento, os projetos de pesquisa, de extensão e culturais, entre outras atividades correlatas e próprias do ofício do professor. Possibilitariam, assim uma construção gradual da identidade profissional, o que segundo Tardif (2000, p. 229), “advém da tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho” levando à construção gradual de uma identidade profissional.

10.4. REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa consta como conceito da palavra REALIZAÇÃO, um “ato ou efeito de realizar; o que se realizou”. Em relação ao conceito da palavra PROFISSIONAL, assim há: “Que se relaciona com uma dada profissão, ou pessoa que faz uma coisa por ofício”. Desse modo, a realização profissional diz respeito ao ato ou efeito de uma ação realizada ou que poderá se realizar por uma pessoa no exercício de um ofício em uma determinada profissão.

Maslow (1991, p. 32) conceitua a autorrealização como “o desejo da pessoa pela auto-satisfação (sic), a tendência que ela tem de tornar real aquilo que tem em potencial”. Embora esse conceito seja amplamente trabalhado na psicologia, muito pode contribuir com as pesquisas na educação, especialmente aquelas que investigam a formação dos professores. Compreender quais são as hierarquias das

necessidades profissionais dos professores no intuito de realizar-se profissionalmente é de suma importância. Para que a realização profissional aconteça é importante, ao menos em parte, que essas necessidades profissionais sejam atendidas de modo que o professor se realize enquanto pessoa e profissional, sentindo-se feliz por assumir a docência enquanto uma profissão e um ofício. Este, embora complexo e multifacetado, segundo Gaeta e Masetto (2013, p. 97), “exige aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências, formação, dedicação e disponibilidade para o seu exercício”.

A maioria dos professores iniciantes no magistério superior, em especial da Faculdade Murialdo, não tem tido a possibilidade e tempo para uma formação específica para atuar como professores universitários, muito menos de um desenvolvimento de competências para atuar no magistério superior, como requerem Gaeta e Masetto (2013), “de forma sistemática e assistida nos primeiros anos da docência”. Mesmo assim, observa-se que foi no isolamento profissional, através de erros e acertos, que muitos aprenderam a se socializar e a se apropriar de muitos saberes, que embora plurais não oriundos de uma única fonte, sendo ligados a um ofício até pouco tempo desconhecido em relação às suas especificidades. Souza (2012, p. 48), afirma que as expectativas e valores construídos no início de carreira “demonstram o quanto acreditam na sua realização profissional, a qual é fruto do próprio trabalho desenvolvido por cada um nos seus contextos de atuação”. Embora nem sempre se tenha, em relação a esse “trabalho desenvolvido”, a sensação de algo acabado, a prática ou a ação docente, além de complexa, é uma atividade humana intencional, um eterno ensinar e aprender, pois, como afirma Freire (2015, p. 50), “onde há vida, há inacabamento”.

Os relatos dos professores entrevistados apontam algumas questões muito relevantes que contribuem com sua realização profissional, tais como: a satisfação em ver o desenvolvimento, motivação e aprendizado dos alunos; quando são reconhecidos profissionalmente pelos alunos enquanto professores; e o orgulho que possuem em ser professor, relatando a admiração que possuem pela figura do professor e o quanto alguns professores marcaram suas vidas, exceto o entrevistado VII que não mencionou a questão de ser professor, mas pelo fato de poder desenvolver pessoas.

Observa-se, desse modo, que, para ser um agente de motivação, o professor também precisa se sentir motivado, valorizado e reconhecido por parte dos

envolvidos em seu trabalho. A motivação, quando atrelada às questões internas e externas do professor, faz com que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra de forma colaborativa, pois, segundo os interlocutores da pesquisa, o lhes gera mais felicidade é a observação do desenvolvimento e envolvimento por parte dos alunos, independente se o professor compreenda com profundidade ou não o significado real da docência e do ser professor. Como é o caso de um dos interlocutores que afirmou se sentir feliz pela possibilidade de poder desenvolver pessoas através a docência.

Para que haja uma retroalimentação motivacional entre o professor e aluno, é importante que o professor tenha clareza que o aluno também precisa se sentir motivado, seja através de retornos positivos e críticas construtivas, ou através de uma positiva afetividade. Conhecer como acontecem os processos de ensino e de aprendizagem é um fator relevante para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento dos alunos, o que lhes proporciona alicerces sólidos para que possa elaborar uma exitosa avaliação, organizar uma boa aula, gerar interesse e atenção por parte de todos e, conseqüentemente, permitir que todos se sintam satisfeitos e realizados.

Abaixo apresentam-se alguns recortes das falas dos professores que confirmam esses apontamentos ligados à sua realização profissional:

- Satisfação em ver o desenvolvimento, motivação e aprendizado dos alunos:

Minha satisfação está em ver o aprendizado dos alunos, tanto que nesse semestre estão relatando que estão conseguindo aprender algumas coisas que eles não aprendiam então. Isso é legal! (ENTREVISTADO I, informação verbal)

E esse *feedback* dos alunos me deixa feliz principalmente quando dizem que conseguiram aplicar na prática o que aprenderam na aula, isso que me deixa feliz!! (ENTREVISTADO II, informação verbal)

Teve um dia que até botei no *facebook*, te dá um orgulho assim sabe de ver o desenvolvimento do aluno. (ENTREVISTADO III, informação verbal)

- Reconhecimento profissional por parte dos alunos enquanto professores:

É bacana alguns relatos tipo “eu venho pra aula por que é legal! (ENTREVISTADO I, informação verbal)

E esse *feedback* dos alunos me deixa feliz, principalmente quando dizem que conseguiram aplicar na prática o que aprenderam na aula, isso que me deixa feliz!! (ENTREVISTADA II, informação verbal)

Uma vez também um aluno disse “prof tu me fez voltar a gostar da língua portuguesa, tinha feito divórcio”. Então, assim essas coisinhas, sabe, que me deixam feliz e realizada. (ENTREVISTADA III, informação verbal)

- O orgulho em serem professores:

Eu dou um valor muito alto, eu, enquanto professor, até pelo crescimento exponencial que tive, pois iniciei com uma disciplina, hoje estou todas as noites dando aula, além de participar no NDE junto com a coordenação a gente passa por alguns apertos, mais vai... A participação junto aos processos do curso junto ao MEC administrando as burocracias do curso foi muito legal. (ENTREVISTADO I, informação verbal)

Sinto-me muito importante, pois acho que o professor é aquele ser que não vai deixar de existir jamais, é aquela pessoa que me ensina desde as primeiras palavras, desde o básico da alfabetização à matemática, é aquele que desperta no aluno o desejo por aprender de se sentir vivo como professora me sinto importante. (ENTREVISTADA II, informação verbal)

O aprendizado dos alunos, bem como o seu desenvolvimento e amadurecimento enquanto acadêmicos e futuros profissionais, gera um sentimento de felicidade e satisfação, pois é o reconhecimento que eles possuem por parte dos alunos. Uma das características positivas que os alunos encontram relevantes nos professores entrevistados foi a relação amistosa do professor com eles, um professor amigo, motivado e feliz por estar na sala de aula que contribui para o envolvimento dos alunos. Consideram estas e outras questões pertinentes, como a competência profissional, a relação do conteúdo com a vida dos alunos, o planejamento colaborativo e a interatividade.

A reflexão dos docentes, ao analisarem o comportamento de seus alunos, contribui para que se realizem profissionalmente. Todos reconhecem o valor social da profissão, embora não tenham total compreensão da complexidade do ofício e de sua identidade.

Os entrevistados que possuem especialização, mestrado e doutorado, mas sem formação didática e pedagógica para a docência, tiveram que aprender sobre muitas questões ligadas ao ofício docente ao longo do tempo na Faculdade Murialdo, mediante um processo de socialização. Segundo Gaeta e Masetto (2014, p. 36), isso acontece em parte de forma intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos “outros”. Embora haja o “choque de realidade” que não se possa menosprezar,

o aspecto da descoberta, sem sombra de dúvidas, também pode ser positivo na vida desses profissionais. Os depoimentos dos entrevistados revelam o entusiasmo em querer aprender e ensinar, avaliar, chamar a atenção dos alunos com aulas dinâmicas e menos expositivas, manter uma relação afetiva com os alunos, entre outras questões. Assim, também, o processo de exploração no qual passaram dentro dos limites institucionais impostos a eles, como envolvimento em projetos de pesquisas e extensão, viagens institucionais com os alunos, participação em congressos, aulas diferenciadas, ou seja, a vivência da vida acadêmica docente.

As experiências que tiveram ao longo da sua trajetória de vida como alunos e profissionais deixaram marcas positivas em suas vidas. A entrevistada V confirma esse valor, influência e reconhecimento em seu relato:

Comecei a pensar que a forma de eu agir e me posicionar vêm em decorrência dos mestres que eu tive. E é isso que vejo na profissão. É uma das profissões mais belas que tem, porque a gente vai sempre influenciar alguém a ser daquele jeito.

De todos os entrevistados, apenas um deles parece mostrar indecisão se vai querer seguir a carreira docente integralmente, e não consegue definir o valor que dá à sua profissionalização docente, mas, mesmo assim, relata sua felicidade em favorecer o desenvolvimento das pessoas.

Então não consigo dizer, ah, vai ser uma profissão que vou me apaixonar 100%, até porque não vivo essa situação toda hora, a todo o momento, mas há possibilidade de se apaixonar, o que posso dizer é que sou apaixonado por desenvolver pessoas... hoje não consigo definir valor!

Esses três anos de experiência na docência universitária dos professores entrevistados mostram-nos que foram marcados por expectativas, medos, frustrações e alegrias. Embora possuam um despreparo científico em relação ao processo de ensino e aprendizagem pelo qual, enquanto professores universitários, tornam-se responsáveis, há uma intenção positiva por parte deles em acertar, procurando o melhor modo de fazer os alunos aprenderem e se tornarem profissionais competentes. Talvez, a realização deles não consista naquele sentimento de ter realizado uma atividade dada como pronta ou acabada, mas de desenvolver nos alunos a autonomia em relação ao processo de busca do conhecimento, por meio de diferentes fontes, situações e lugares. Toda atividade

intencional humana é um eterno ensinar e aprender e talvez se perceba essa condição nas palavras de um dos entrevistados:

Sinto-me muito importante, pois acho que o professor é aquele ser que não vai deixar de existir jamais, é aquela pessoa que me ensina desde as primeiras palavras, desde o básico na alfabetização, a matemática, é aquele que desperta no aluno o desejo por aprender de se sentir vivo.

Ou seja, o professor é um profissional disposto a estar a serviço da mudança social, dignificação e emancipação da pessoa humana, cumprindo dessa forma o que está disposto no Art. 2º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) onde afirma: “A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

10.5. FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Conforme ressaltado anteriormente, no capítulo 7 dessa pesquisa, ao abordar as questões relacionadas aos programas de formação e desenvolvimento profissional docente para professores iniciantes, não se pode supor, segundo Zabalza (2004, p. 141), “que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar”.

Historicamente, em nosso país, tem havido críticas sobre a realidade da formação de professores para atuar no ensino superior. Gil (2006, p.19) afirma que

durante muito tempo, não se manifestou em nosso país preocupação com a formação do professor para atuar no ensino superior. As crenças amplamente difundidas de que “quem sabe ensinar” e “o bom professor nasce feito” contribuíram para que a seleção de professores para os cursos superiores fosse determinada principalmente pela competência no exercício da profissão correspondente.

Após mudanças de algumas leis educacionais em nosso país, com a promulgação da lei nº. 9.394, de dezembro de 1996, estabeleceram-se as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo consideráveis mudanças e exigências para o ensino superior, embora com pouca referência e diretrizes em torno da formação pedagógica dos professores universitários. Esse aspecto se manteve no vácuo,

exceto em algumas questões referentes à titulação e carga horária, no intuito de contribuir com a “preparação” e não “formação” dos professores universitários. Assim estabelece a lei:

Art. 66. 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 faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A inexpressividade de disciplinas de caráter didático-pedagógico fica evidente em muitos currículos dos programas *stricto sensu* no país, fazendo com que a formação dos profissionais seja focada mais nos conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades para realizações de pesquisas científicas, o que não deixa de ser relevante também para o domínio desse conhecimento para um professor universitário, levando em consideração a tríade do ensino superior brasileiro, a saber: o ensino, pesquisa e extensão. Embora também muitas instituições e profissionais da educação busquem preencher essa lacuna em cursos de especialização ou outros de curta duração, em torno da “metodologia do ensino superior”, a dimensão metodológica do *saber fazer* em sala de aula, se atrela ao conhecimento específico do professor, mas aprofunda muito pouco as dimensões ligadas ao ofício docente. Assim afirmam Gaeta e Masetto:

De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, que dão aulas no ensino superior, convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificariam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: físicos, advogado, médicos. Geógrafo, engenheiro, simplesmente; ou seguido de professor universitário. Destas seguramente, a primeira seria mais frequente.

Essa questão evoca muitas outras que devem ser refletidas em torno da formação, profissionalização e identidade docente. Muitos professores oriundos das diversas profissões, quando chegam com toda a sua bagagem profissional e com conhecimentos específicos de sua área de atuação, às instituições de ensino, não sabem o que significa ser professor, sem clareza da representação social da profissão. Da mesma forma, por parte das instituições que os recebem, segundo os autores citados acima “dando por suposto que são professores, desobrigando-se,

pois, de contribuir para torná-los”. Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente; “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados!”.

A construção da base de uma identidade profissional se institui pela conclusão da formação dentro de uma área específica. Mas, no caso dos professores, as experiências pessoais consolidadas em suas trajetórias pessoais e profissionais, seja na família, como alunos ou universitários, é que contribuem para a preparação e iniciação do seu processo identitário e de profissionalização.

No caso dos professores investigados nesse estudo, há relatos da importância e influência que os seus professores tiveram em suas vidas, seja nos velhos tempos de escola ou até mesmo por meio de alguma figura da família que exercia a profissão. Para Pimenta (2002, p. 20):

os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida, das relações que os docentes, ou estão em formação para exercer este ofício, obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola.

Para a autora, muito do nosso imaginário sobre quem é e o que fazem os professores, bem como os juízos de valor em torno do bom e do ruim professor, e a falta de reconhecimento social e financeiro, vêm dessas experiências enquanto alunos. Também para Cunha (2014, p. 62) “a forma de ser professor é um todo e depende certamente da cosmovisão que ele possui”.

O Quadro 7, apresentado abaixo, refere-se à formação dos professores entrevistados e se esses possuem ou não alguma experiência de formação pedagógica no decorrer de sua formação.

Quadro 7 - Formação dos Entrevistados

ENTREVISTADO	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	FORMAÇÃO
I	Masculino	33	Administração ênfase em Análise de Sistema	Especialista	Não
II	Feminino	40	Administração e Direito	Mestre	Não
III	Feminino	36	Comunicação Social Habilitação Jornalismo	Mestre	No Magistério
IV	Feminino	32	Administração de Empresas	Mestre	No Magistério
V	Feminino	31	Medicina Veterinária	Doutora	Não
VI	Masculino	44	Medicina Veterinária	Mestre	Não
VII	Masculino	37	Ciências Contábeis	Especialista	Não

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Os dados revelam que a formação acadêmica dos professores que participaram da pesquisa não inclui a formação pedagógica no intuito de prepará-los para a docência superior. Mesmo assim, compreendem a relevância destes saberes e a troca de experiência entre seus pares e o valor dado à sua profissionalização docente.

De sete participantes na pesquisa, quatro atuam nas mais variadas atividades profissionais concomitantemente. No turno inverso, atuam na docência superior. Três deles, atualmente, dedicam-se somente à docência universitária e ao Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Graduação. Todos os entrevistados afirmam que se sentem acolhidos na Faculdade Murialdo, pois segundo eles há um clima de família e, por isso, admiram a valorização da humanização na forma como a Instituição gere os processos e pessoas.

Quando questionados em relação à sua formação e profissionalização docente, fica evidente que eles prestigiam o ofício da docência, mesmo alguns reduzindo a mesma à aula universitária somente. Desconhecem as características essenciais do

ofício que, embora multifacetado e complexo, sua compreensão é de suma importância para a construção de uma identidade profissional e, conseqüentemente, para a sua constante profissionalização. Como afirmam Veiga; Araújo e Kapuziniak (2008), “o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual”.

Reconhecem que só a sua formação não é suficiente para atuarem como professores no ensino superior, e que o conhecimento em relação à didática e a questão pedagógica são importantes para a atuação profissional qualificada. Sobre a profissionalização, sentem a preocupação em manterem-se atualizados dentro de suas áreas específicas, em relação aos conhecimentos relacionados ao ensino e aprendizagem, desejam continuar estudando, no intuito de qualificarem a docência. Um deles ainda está se descobrindo como professor, pois o que mais gosta é desenvolver pessoas, ou seja, aquilo que faz na empresa e nas consultorias em que atua. Os demais sentem o desejo de compreender os processos relacionados à dinâmica burocrática do curso junto ao Ministério da Educação, participam quando convidados de reuniões de colegiado e alguns fazem parte do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos.

Embora os sujeitos das entrevistas sejam profissionais das mais diversas áreas, atuando como tal no mercado de trabalho, seja nas empresas, como autônomos, entre outras funções, reconhecem o estatuto da profissão que exercem, sentem-se capacitados para exercer o cargo que atuam, cumprindo, de acordo com seus conhecimentos, as exigências que lhes são solicitadas. Mas, quando se tornam professores, assumem esse ofício desconhecendo as especificidades da profissão docente, e o grande desafio pessoal e institucional é investir nessa profissionalização. Veiga; Araújo e Kapuziniak (2008, p. 31), refletem sobre a questão.

Outra derivação terminológica de profissão é o que se expressa por profissionalização, ou seja, o processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão. A profissionalização docente deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão social, complexo e multimensional, fundamentado nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social. [...] A profissionalização não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação, e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional.

Nóvoa (1993, p. 23) também contribui com essa reflexão ao afirmar que:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral.

Levando em consideração o contexto regional, social e cultural no qual a Faculdade Murialdo e seus professores estão inseridos, ou seja, no norte do Rio Grande Sul, mais especificamente na região da Serra Gaúcha, a questão da proletarização da atividade docente abordada por Nóvoa (1993) não pode passar despercebida. A ideologia dominante na região é afetada por um pressuposto fabril e industrial, cuja proletarização das atividades evoca certas crenças, culturas e valores que refletem diretamente na vida dos profissionais da educação do ensino básico e superior. Interferem, também, nos objetivos e fins do ensino superior que, mesmo procurando suprir uma demanda regional, são afetados por princípios e valores que se refletem nos projetos pedagógicos dos diferentes cursos, bem como no perfil do egresso que pretendem formar.

O município de Caxias do Sul, onde está localizada a sede da Faculdade Murialdo, conta atualmente com a presença de vinte e duas instituições de ensino superior, com uma diversificada organização administrativa e acadêmica, contando com uma grande Universidade Comunitária Municipal, a Universidade de Caxias do Sul, e outras instituições de Ensino Superior particulares de grande, médio e pequeno porte, sendo elas comunitárias, filantrópicas ou particulares, conseqüentemente, dependendo das instituições onde os professores universitários estão inseridos, segundo Morosini (2000), o tipo de atividade do professor poderá ser diferente. Nas Universidades, se prioriza, além do ensino, a extensão e a pesquisa, enquanto que na maioria das faculdades as atividades de ensino predominam, embora algumas desenvolvam a extensão através de cursos ou projetos, como é o caso da Faculdade Murialdo. Com a demanda crescente por matrículas e, respectivamente, a necessidade de contratação docente, nas universidades e centros universitários há um controle maior da lei em relação ao corpo docente com mestrado e doutorado, com regime parcial ou integral. Já as faculdades, esse processo em relação à contratação de professores, titulação e

regime de trabalho é mais flexível. Prevalece, em muitos casos, a contratação de profissionais com experiência no mercado de trabalho, em regime de atuação como horistas, centrando o papel do docente na hora/aula. Essa condição provoca uma possível proletarização docente e, conseqüentemente, uma degradação do estatuto profissional, segundo Veiga, Araújo e Kapuziniak (2008), ocasionando, também de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 126), uma

venda de hora/trabalho, acentuando a possibilidade do aumento do magistério superior como uma atividade de complementação salarial e bico, como é vulgarmente chamado, com respectivo aumento do número do profissional "dador de aulas.

Essas condições de trabalhos não viabilizam avanços rumo à profissionalização docente frente aos empregos que vêm aumentando com a expansão das instituições particulares. Infelizmente, paralelo a isso, não está associado o apoio das instituições em relação à profissionalização, prevalecendo ainda unicamente a exigência da formação específica desses profissionais por parte das instituições, e por parte de alguns desses profissionais, que se tornam da noite para o dia professores. A docência passa a ser considerada uma atividade a mais para a obtenção de uma renda, menos como uma escolha profissional, que deve se levada a sério, investindo na formação e no constante aprimoramento do ofício.

Nota-se o quanto é complexo discursar sobre profissão, formação, profissionalismo e identidade quando se trata do professor universitário no Brasil. Sente-se um vazio epistemológico em torno das concepções, objetivos, conceitos, regulamentação que fundamentam o processo formativo para o exercício docente que, até o momento, é inexistente no país, bem como em relação à construção da sua identidade e profissionalização. Pimenta e Anastasiou (2014, p.106) assim afirmam:

Para os profissionais oriundos das demais áreas, a construção identitária se dá logo ao longo da trajetória, iniciada nos estudos formais na graduação e sistematizadas nos momentos subsequentes de aprofundamento (especialização, mestrado e doutorado, etc.). Na graduação, são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que, na maioria das vezes, não é a docência.

Em relação à citação acima, fica claro que um profissional de qualquer área, exceto da docência universitária, antes de atuar profissionalmente em uma área,

dedica-se três, quatro, cinco anos ou mais numa graduação no intuito de obter uma formação básica, havendo a possibilidade de se aprofundar nas especificidades de sua profissão por meio dos cursos de especialização, mestrado e doutorado, além da experiência que se constrói através da prática e vivência profissional que poderá se desenvolver no decorrer dos anos dedicados à profissão. E em relação à atuação profissional do professor universitário? Como se dá a sua formação? Gaeta e Masetto (2014, p. 98) contribuem com a seguinte reflexão:

Quanto tempo de formação pedagógica a maioria dos docentes do ensino superior teve no Brasil? Quanto tempo teve de aquisição das competências básicas para ensinar? Quantos anos teve de estudo? Quanto tempo teve de estágio? Teve alguma especialização, mestrado ou doutorado na área da docência?

Como podemos observar através da realidade e nos referenciais teóricos utilizados, bem como em relação aos sujeitos da pesquisa, a maioria não teve um tempo apropriado de formação, de desenvolvimento de competências para o magistério, como afirmam as autoras “de forma sistemática e assistida”. É importante, também, explicitar o que se compreende por competência para ensinar, que, segundo os autores citados, pode ser dividida em três grandes áreas: “na área do conhecimento, na área pedagógica e na dimensão política da ação docente”.

Nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, alguns questionamentos foram ressaltados como relevantes para sua formação e profissionalização, a saber: o reconhecimento da importância dos saberes pedagógicos para o seu desenvolvimento profissional docente e o desejo de terem um assessoramento para tal. Nesse sentido, dão importância às trocas de experiências entre os pares. Embora a entrevistada III acredita ser importante a presença de um profissional com saberes pedagógicos para orientá-la, teme certa invasão da sua autonomia enquanto docente. Declara-se um pouco “ciumenta” em relação a sua aula, talvez porque aprendeu em parte a ser professora universitária no isolamento, de forma autodidata. Outro relato interessante foi do entrevistado VI, que afirmou não ter necessidade de assessoramento pedagógico, mas declara ter tido uma experiência no exército com o objetivo de desenvolver pessoas. Assim afirma ele:

Acho que não sinto necessidade de alguém com o conhecimento pedagógico para ajudar, pois eu busquei essa informação... Eu nunca tinha feito um plano de aula e aí fui começando fazer... senti necessidade, pois

pensei “todo semestre será uma loucura”, não vou saber onde tá, daí comecei a pesquisar como se faz um plano de aula.

Abaixo segue os relatos dos professores referente à Dimensão de Análise intitulada “Formação e Profissionalização”:

- Da Formação Pedagógica

Não tive formação. Como não tive formação pedagógica, as formações docentes da faculdade, algumas agregam. (ENTREVISTADO I, informação verbal)

A presença de algum profissional orientando com o conhecimento pedagógico até seria legal só que eu sou um pouco...”como eu gosto de fazer”, talvez eu tenha que melhorar porque daí penso...”a outra vai vir” e eu sou um pouco ciumenta da minha aula, né? Aí, talvez a outra vai querer.....claro às vezes pode ser pra ajudar, eu até já troquei ideias...não sei se não me sentiria um pouco invadida....tive algumas formações, mas foi mais do Murialdo, aqui aquelas docente.. (ENTREVISTADO III, informação verbal)

Em todo o instante sinto necessidade de alguém com o conhecimento pedagógico. Eu sinto! Assim aquela questão na medida em que tu tens o cargo, também agora pelo conhecimento técnico que eu carrego... e sustentar esse cargo às vezes faz com que tu não consiga abrir tuas fragilidades... Eu não quero mostrar minha fragilidade porque pode parecer que não sou adequada para aquele cargo para alguma outra pessoa. Então pessoas que consiga me entender, ah, um aluno me pediu tal questão e eu fiz uma colocação que depois, analisando achei que não foi adequada. Como corrijo isso? (ENTREVISTADA IV, informação verbal)

Os depoimentos indicam que apenas as professoras entrevistadas III e IV passaram por alguma experiência de formação pedagógica, sendo em ambos os casos nos tempos do curso de magistério no segundo grau. Afirmam que muitas questões referentes ao planejamento de aula, organização de planos de aulas e estratégias contribuem ainda hoje para a organização das aulas universitárias desenvolvidas por elas. Os demais não passaram por essa experiência, nem antes nem depois, ao iniciarem na docência superior. O entrevistado IV relata alguma experiência semelhante. Segundo ele, frequentou um Curso de Formação de Oficiais quando era oficial no exército, mas parece compreender de forma equivocada sobre o que se trata uma formação pedagógica, especialmente no âmbito do ensino, dos parâmetros pedagógicos da teoria da educação. Embora a atividade para qual foi treinado, na área de desenvolvimento de pessoas, enquanto oficial, não seja isenta de uma intencionalidade educativa no intuito de desenvolver

alguma competência ou habilidades humanas e, portanto, “pedagógicas”. Segundo ele “os conhecimentos de Liderança e Coletividade foram acrescidos e reforçados no Curso de Formação de Oficiais da Reserva do Exército Brasileiro”, Gaeta e Masetto (2014, p.64) afirmam que “o pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sócio-políticos a partir dos quais estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”. A maioria não passou por uma experiência formativa “de forma sistemática e assistida”, exceto nos momentos de formação docente possibilitadas pela Instituição. Como podemos observar, mesmo quando perguntados se já passaram por alguma experiência de formação pedagógica, a afirmação é negativa, não reconhecendo, desse modo, a formação oportunizada pela Faculdade Murialdo como “formação pedagógica”. A entrevistada II, quando indagada sobre a mesma questão, afirma que somente as que a IES possibilita, elogiando, especialmente, a última oferecida no primeiro semestre de 2015, cujo tema era “Inovação na Educação” Assim, ela relata: “Não participei de formação pedagógica, só na formação docente da faculdade mesmo, nessa última sobre inovação na educação me ajudou para repensar algumas questões”.

É importante ressaltar o modelo adotado até então pela Faculdade Murialdo desde o início de suas atividades acadêmicas em 2012, o que vem ao encontro do modelo discutido por Cunha (2014, p.39) caracterizado pela:

Centralização e controle das ações: formação com a perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes. Decisões sobre os formatos e temas tomados pelo órgão gestor: Localização episódica. Pouco investimento no acompanhamento de percurso. Resultados não controláveis. Descrição quantitativa do envolvimento dos participantes (CUNHA, 2014, p. 39, grifo nosso).

Em se tratando da IES investigada, geralmente são formações muito superficiais, sem um aprofundamento teórico epistemológico em relação à construção dos saberes pedagógicos na e para a prática docente. Na programação institucional dessa “Formação”, é dada muita ênfase à História e Filosofia Institucional e Religiosa da Instituição, pelo fato da Faculdade ser confessional católica. A equipe diretiva, por serem religiosos (padres e irmãos), preocupam-se em formar um perfil de professorado que leve em frente a proposta carismática da Congregação Religiosa. Dá-se muita ênfase às informações mais burocráticas sobre organização do plano de ensino, uso do portal acadêmico, normas e diretrizes

institucionais, instrumento de avaliação, gestão da sala de aula (uso dos dispositivos móveis, organização dos mobiliários da sala de aula etc.), reservando pouco tempo para questões relacionadas às práticas docentes e às dificuldades enfrentadas em relação ao aluno, ao ensino e à aprendizagem. Por ser um modelo de formação muito centralizado na equipe gestora (diretores, coordenadora acadêmico-pedagógica e coordenadores de curso), não há um estímulo para que haja troca de experiências entre os professores. Nesse sentido, Gaeta e Masetto (2014, p. 110) afirmam:

Uma proposta coletiva e institucional, assumida pelo coletivo docente, tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais ou individualizadas, embora acreditemos que em educação, como na vida, cada gota conta. [...] Um processo de preparação pedagógica deve estabelecer objetivos, etapas, encaminhamentos, ao longo de um tempo preestabelecido, em relação aos problemas diagnosticados e transformados em metas. Não se trata de um resultado informativo, a ser resolvido numa palestra de algumas horas. Assim como é impossível capacitar um profissional de qualquer área numa palestra de algumas horas o mesmo ocorre na preparação da docência.

É necessário, na formação dos professores, levar em consideração o valor dado às experiências e aos diversificados saberes que, segundo Tardif (2002), são plurais e heterogêneos, e não provêm de uma única fonte. Nóvoa (1995, p 25), nos inspira quando afirma que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Por isso a importância de considerar a epistemologia da prática profissional como fundamento dos programas de formação de professores. Não basta o professor saber fazer, como se fosse suficiente seguir alguns macetes sobre como ensinar, avaliar ou planejar uma disciplina da área do seu conhecimento específico, mas também inclui a dimensão do “porque se faz”. Isso exige do professor a competência em sustentar uma fundamentação teórica que estruture sua ação na prática, levando em consideração o sentido político e pedagógico.

Tardif (2002, p. 130) afirma que “uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional”, por isso é uma atividade que, profissionalmente, não se faz no isolamento, mas é rico quando há uma troca de experiência entre seus pares.

O professor universitário é um profissional adulto e precisa sentir-se motivado para que sua ação educativa realmente produza resultados, trocas e a mudança de algumas crenças. Talvez tenha importância o apoio à criação de comunidades de aprendizagem colaborativas geridas pelos próprios docentes, um espaço de compartilhamento de estratégias, socialização de práticas, medos, temores, alegrias e reflexões em torno da prática docente. É preciso valorizar o *lócus* onde o professor exerce a ação docente como meio propício para a construção de saberes que, ao serem acrescidos aos seus já existentes, sejam objeto da ação-reflexão-ação, que gere a transformação da ação e, conseqüentemente, do ensino e aprendizagem. Alterar algumas crenças, bem como incidir na sua identidade que não é estática, mas situacional e dinâmica, será importante, pois sem essa condição a ação docente na prática pela prática passa ser amorfa e vazia quando não se tem a *priori* um significado pedagógico e político, impossibilitando o professor de transformar-se num profissional da educação crítico e reflexivo, evitando o discurso fruto do senso comum, sendo o que Pimenta e Anastasiou chamam vulgarmente de “dador de aula”.

Para que melhorias ocorram, exige-se por parte da Instituição melhores condições de trabalhos. Não basta discursarmos em torno de uma mudança paradigmática da prática docente ou dar-lhes um estatuto ao saber da experiência, se estes ficam no isolamento docente, sem políticas institucionais que lhe assegure um ambiente sadio, com perspectivas de desenvolvimento profissional e de troca de experiência entre os colegas professores de profissão. Tornar-se um professor profissional, segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 118), “requer necessariamente maior qualificação”. Não podemos continuar com a lógica que professor universitário já nasce sabendo ou que basta o domínio do conhecimento específico e do saber fazer, relegando ao ostracismo outras questões como, a melhoria do desempenho profissional docente, que exige tempo para desenvolver outras atividades correlatas além da sala de aula.

Imbernon (2011, p. 71), lembra que

essa crescente complexidade social e educativa da educação deveria fazer com que a profissão docente se tornasse [...] menos individualista e mais coletiva, superando o ponto de vista estritamente individual aplicado ao conhecimento profissional em que a colaboração entre os companheiros está ausente.

Embora os entrevistados tenham passado inicialmente por um processo de isolamento logo no início da carreira na Faculdade Murialdo, mesmo se socializando na medida do possível por meio de diferentes questões relacionadas à profissão e à cultura institucional, nota-se o quanto valorizam a troca de experiência entre os colegas. Outros passam a ser referência para esclarecer dúvidas, orientar companheiros, ser um ponto de referência, por ser mais antigo ou pelo reconhecimento profissional por parte dos colegas.

- Da Troca de Experiências Entre os Colegas

Eu acho que troca com os mais experientes sempre soma! O professor tem que saber bem mais para aquilo que ele transmite, por exemplo, na disciplina de metodologia científica existem metodologias mais específicas, quantitativa não é uma área que eu domino tanto, pela minha formação, daí eu preciso conversar com algum professor, trocar informação, experiência, eu até... Esses tempos eu precisei de uma ajuda para formatar um questionário, daí pedi ajuda para um professor, mas foi uma experiência frustrante para mim, pois eu só disse “olha, eu preciso tabular isso... aquilo...” que era um questionário da veterinária... eu não via a hora de sair dali, pois me arrependi e não via a hora de sair dali. Depois pedi a outro professor, em dois segundos me explicou e me senti confortável. (ENTREVISTADO III, informação verbal)

Sem dúvida a troca de experiências com os mais experientes é importante. O meu orientador, por exemplo, agora que estava nesse processo de finalizar o mestrado, eu almoçando com ele... ele foi um professor que tava comigo na docência orientada... me ensinou enfim... Para mim, é muito claro que a informação transita em ambientes não tão rígidos... em ambientes com mais informações...(ENTREVISTADA IV, informação verbal)

O valor dado às trocas de experiências entre os professores é muito positivo, embora haja relato de experiências frustradas de alguns professores.

Precisei de uma ajuda para formatar um questionário. Daí pedi ajuda para um professor, mas foi uma experiência frustrante para mim... pois eu só disse “olha eu preciso tabular isso...aquilo” que era um questionário da veterinária... Daí foi tão desconfortável a forma como ele me explicou que eu não via a hora de sair dali, me arrependi...depois pedi a outro professor, em dois segundos me explicou e me senti confortável.

Oportunizar a troca é importante, conforme relatam os entrevistados, mas entre aqueles profissionais mais motivados por estarem atuando na docência. A interlocutora V assim afirma que

às vezes eu acho que tem alguns professores mais velhos e com experiência que quando a gente conversa com eles passam um pouco de desmotivação, daí acho que não flui tanto essa passagem de conteúdo... mas uma desmotivação mesmo, mas alguns que gostam do que fazem, sim. [...] gostaria de ter mais oportunidade de contato com meus colegas, seja do mesmo curso ou dos outros, para que a gente pudesse conversar.

Mas há muitas proveitosas experiências nesse sentido como é o caso do entrevistado VI que assim relata: “[...] os experientes ajudam! Conversando, mostrando, explicando alguma técnica ou modelo de provas. Eu converso muito com os professores, fora tenho muito contato, a gente tem até grupo”. Para Cunha (2014, p. 37),

[...] quando partilhado com os pares, compreendendo que os espaços coletivos são produtores das culturas onde os saberes docentes se instituem. Para que se alcance essa condição, o desenvolvimento profissional docente está a exigir políticas institucionais, que assumam a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular e financiar processos formativos que redundem na qualidade da prática pedagógica que desenvolvem.

Valorizar o espaço de trabalho do professor como ambiente propício também para o desenvolvimento profissional dos professores universitários é de suma importância. A autora reconhece que os espaços coletivos são produtores de culturas cujos saberes dos professores se instituem. O espaço onde atua o professor não serve somente para formar, mas também para formar-se, e isso acontece por meio das trocas de experiências, da reflexão sobre suas crenças, seus saberes, tendo também como referencial o outro, que embora esteja numa mesma situação que a sua, enquanto professor, também possui uma história de vida, de saberes, de experiências e visão de mundo que, quando partilhada, enriquece o arcabouço cultural, crítico e reflexivo do professor.

Essa troca de experiência é muito importante para o professor iniciante que chega à Instituição de ensino sem conhecer nada da cultura, das regras do cotidiano docente e acadêmico. Tem algumas suposições, pelo fato de ter sido aluno, mas como, tradicionalmente, é uma atividade profissional que, na maioria das vezes, o seu fazer acontece no isolamento, esse profissional tem que aprender muita coisa sozinho, ou seja, lendo, observando, participando das reuniões de colegiado ou tendo acesso a mais informações nos momentos proporcionados pela Instituição de

formação, palestras e outras vivências, mesmo que sem profundidade teórica sobre o trabalho do professor.

Mas é importante preparar os experientes para a partilha. Fazê-los compreender que faz parte da profissão responsabilizar-se pelos que iniciam o ofício. Vários estudos nacionais e internacionais vêm discutindo o surgimento, nos programas de formação para professores iniciantes, da figura do professor “mentor”. Seria um mediador que, por ser considerado mais experiente, pode ser o guia no processo de socialização dos professores jovens, no início de sua inserção na docência. Marcelo Garcia (2009, p. 72) discute a importância do professor orientador ajudando os professores iniciantes no seu processo de socialização profissional, assim afirma: *“Las modalidades de apoyo-asistencia consideradas, por los profesores en el inicio de la carrera, como más valiosas fueron la existencia de un profesor-orientador y la posibilidad de participar en experiencias en grupo”*.

Ruiz (2009) traz vários exemplos existentes em alguns países que valorizam a figura desse profissional mentor nos programas de formação, a exemplo das:

Las Universidades americanas fueron pioneras en la creación de la formación del docente novel, siendo lo más relevante el apoyo y el asesoramiento de otros compañeros veteranos en calidad de tutores y mentores. En algunos países la formación del profesorado universitario ha tenido cierto arraigo como en Australia, Canadá, Países Bajos, Reino Unido y Noruega. En estos dos últimos la formación es obligatoria tanto para los noveles como para los experimentados.

Nesse sentido, a formação colaborativa entre os professores contribui para a construção de um conhecimento profissional coletivo, de modo que possibilite a troca de experiência entre seus pares, o fortalecimento dos princípios, dos valores e da cultura institucional entre os professores jovens e experientes. Sua presença na Instituição passa a assumir desse modo segundo Imbernón (2011):

um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Sendo assim, o espaço institucional não só tem o objetivo de formar profissionais críticos e cidadãos para o mercado de trabalho, tendo como o único objetivo a formação do aluno ou a produção científica do conhecimento, mas

também passa a demarcar um lugar cultural específico de autoformação própria para os professores.

Para Cunha (2008), “o lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. Desse modo, é preciso que os professores ocupem os espaços institucionais disponíveis, transformando-os em lugares propícios para que o desenvolvimento profissional aconteça. Transformar esse espaço em lugar nem sempre é possível quando não há uma abertura institucional para que os professores, especialmente os iniciantes, possam demarcar um lugar onde, juntos, não só com os alunos, mas também com os professores, possam aprender e ensinar. Criar-se-ia uma comunidade de professores defendendo seus interesses específicos e comuns, promovendo aprendizagens conjuntas e, ao mesmo tempo, aprofundando questões relevantes da profissão, no intuito de ampliar o conhecimento sobre a sua própria identidade, experiências e profissionalização.

10.6. EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS

A partir das análises das dimensões apresentadas, muitas questões sobre o processo de desenvolvimento profissional docente no início da carreira, por parte dos professores entrevistados, ficaram evidenciadas. Embora muitos desses profissionais, ao iniciarem a carreira como professores universitários sem o conhecimento do grau de complexidade da ação docente, superaram desafios ao se apropriarem da realidade docente no ensino superior, viveram um “choque”, pois se colocaram diante de uma realidade até então desconhecida. Ainda assim, as dificuldades que tiveram e ainda têm em relação ao planejamento da aula, dos mecanismos e objetivos da avaliação e da preocupação em chamar a atenção dos alunos em relação ao ensino, vão sendo enfrentadas. Algumas ocorrem pela ausência de formação profissional para o ofício docente.

Desse modo, programadores, médicos veterinários, administradores, advogados, jornalistas, contadores, analistas, psicólogos, entre outros profissionais que, ao ingressarem como docentes na Faculdade Murialdo, tiveram que, da noite para o dia, se transformar em “professores”. Sem desmerecer o “choque” inicial, observa-se que a fase da descoberta e exploração dentro de uma nova profissão foi

muito importante, embora não totalmente desconhecida, pois foram ex-alunos, viveram algumas especificidades referentes ao ofício do professor.

Observou-se que muitos se desenvolveram em um isolamento profissional. Como afirmado anteriormente, a sua condição profissional de professor sem nenhuma formação pedagógica fez com que buscassem se desenvolver enquanto professores, mesmo vivendo de forma não assistida e sistemática o processo de inserção na carreira docente. Receberam, como afirma Pimenta e Anastasiou (2014, p. 37), “ementas prontas”. Outras questões referentes ao planejamento de aulas, avaliação, organização de seminários, entre outras atividades, em alguns casos desenvolvidas de forma solitária e individual, foram enfrentadas como o despreparo e desconhecimento científico sobre seus fundamentos.

Ao responsabilizar-se pela docência e a aprendizagem dos alunos, concomitantemente com outras atividades profissionais, conheceram a dinâmica da Instituição, sua organização acadêmica, a cultura, suas regras e funcionamentos. Foi observado, nos relatos, que muitos dos professores iniciantes entrevistados passaram a criar algumas expectativas em relação ao seu processo de desenvolvimento nessa nova profissão, seja através do envolvimento nos colegiados dos cursos, no grupo de professores do núcleo docente estruturante, entre outras atividades, fora o ensino disciplinar dos cursos em que atuam.

Variadas foram as motivações que fundamentaram a sua escolha pela docência universitária. Alguns entrevistados relataram que vieram para a docência na busca por novas oportunidades profissionais e financeiras. Para outro, a escolha foi motivada a partir do descontentamento em relação ao emprego anterior numa empresa prestadora de serviços. Embora o interlocutor VII afirme que a docência não é uma atividade que ele conviva plenamente, pelo fato de atuar no turno inverso em outras atividades profissionais, acredita que, futuramente, poderá considerar a possibilidade de dedicar-se profissionalmente a ela. Reconhece que na pós-graduação se identifica melhor como professor pelo perfil dos alunos que respondem ao grau de exigência requerido. Esses alunos já passaram pela graduação e estão mais maduros em relação à exigência do ensino acadêmico. Em relação à docência, compara-a com a atividade profissional na empresa que atua na área do desenvolvimento de pessoas. Afirma sentir-se realizado na docência pela possibilidade de “desenvolver” pessoas para o mercado de trabalho. Observa-se que o mesmo não possui muita clareza sobre o que significa ensinar e aprender no

ensino superior, mediado por saberes profissionais e universitários. Nos demais participantes da pesquisa, notam-se que possuem expectativas em querer desenvolver habilidades e competências para atuarem mais profissionalmente na docência, conhecendo melhor os aspectos referentes à identidade profissional do professor, características do ofício, objetivos e fins da avaliação, metodologias ativas para utilização em sala de aula, trocas de experiências, busca por cursos de mestrado e doutorado dentro da educação ou áreas afins e, conseqüentemente, uma busca pela profissionalização.

Apresentam expectativas institucionais oferecendo indicadores de suma importância para a formação docente na Instituição. Revelam o valor que dão ou querem dar a sua formação enquanto docentes universitários.

Gostaria que houvesse um incentivo de bolsas para mestrado e doutorado e o auxílio pedagógico com novas técnicas ajudariam... Eu não tenho como responder se um programa de desenvolvimento favoreceria, pois eu não senti falta até pelas turmas serem pequenas etc. Acabamos aprendendo junto, mas se existisse, acredito que deveria valorizar técnicas de sala de aula... até para ajudar os professores para trazer os alunos para dentro do conteúdo. Os alunos estão com muita informação e mídias que tiram o foco, né? (ENTREVISTADO I, informação verbal)

Como podemos observar, nossos interlocutores ressaltam o seu desejo de que houvesse na Instituição um programa de incentivos de bolsas para mestrado e doutorado. Trabalhando em dois períodos numa empresa como programador, o interlocutor I relata sua satisfação profissional pelo fato de, em tão pouco tempo, já estar atuando em várias frentes, no curso em que atua e lecionando todas as noites na Faculdade. Possui muita expectativa em ter um apoio pedagógico, embora resuma esse apoio à socialização de técnicas para melhor ensinar. Considera que, pelo fato de as turmas não serem numerosas, mas reduzidas pela baixa procura pelo curso, há a possibilidade do professor desenvolver tarefas mais personalizadas. Afirma que os professores do curso aprendem juntos muitas questões referentes ao ensino, mas caso houvesse, na Instituição, um programa de formação, deveria priorizar a socialização de técnicas para a “sala de aula”. Considera, nesse sentido, a importância de um programa de formação, que venha lhe ajudar a reter a atenção dos alunos, reconhecendo que os alunos de hoje possuem muitos estímulos e “muita informação e mídias que tiram o foco”.

Gostaria de encontrar um apoio pedagógico! No restante a Instituição dá todos os subsídios nós temos salas ótimas computador data show auditório etc.....eu creio que o que falta é o apoio pedagógico...Um programa favoreceria sim abordasse como fazer a apresentação dos conteúdos para diversificar a apresentações desses conteúdos se fosse possível como a gente pode chegar melhor nos alunos para tirar a atenção desses “terceiros interesses” pra que se concentrem na aula, incentivar a importância do conhecimento, estar aqui na Instituição.....conseguissem internalizar a importância de estarem aqui.... (ENTREVISTADO II, informação verbal)

A segunda entrevistada afirmou que gostaria de encontrar um apoio pedagógico na Instituição, embora já se sinta apoiada através da disponibilização de subsídios, ótimos ambientes e com mídias disponíveis para serem utilizadas nas aulas universitárias. Reconhece que falta um apoio pedagógico, embora, como no caso anterior, reduza este apoio à socialização de diferentes tipos técnicas e formas de organização de conteúdos, no intuito de reter o aluno para dentro de sua aula. Preocupa-se, também, com a dispersão da turma, levando em consideração os estímulos e interesse extraclasse. O valor dado pelos alunos à sua presença na Instituição é de suma importância para professora.

Embora a professora afirme que não pense ser importante a presença de uma profissional com o conhecimento pedagógico para auxiliá-la no planejamento da disciplina, mostra-se receosa por se sentir invadida na sua autonomia.

Como minhas disciplinas são generalistas, talvez... claro que é bom ter uma coordenação pedagógica... eu pergunto sobre o meu trabalho, mas não é uma coisa que eu acho que alguém pudesse invadir o meu trabalho... eu gastei tempo para pensar aquilo...daí uma pessoa que nem está por dentro vai falar pra mim? Eu sou um pouco egoísta e ciumenta.

Como além das atividades na docência ela faz coordenação do setor das Atividades Práticas Supervisionadas, reconhece que, neste setor, é importante a presença de alguém, oportunizando uma orientação sobre, segundo ela, “pedagogia da orientação”. Dá valor aos saberes pedagógicos nesse setor em que atua. Gostaria que tivesse um serviço pedagógico, mas *online*, com vários materiais sobre aula, dinâmicas e estratégias postadas, para que o professor pudesse baixar e se aprofundar. Tem interesse em aprender formas diferentes de avaliação. Propõe:

temas bem de sala de aula, práticas, metodologias de trabalho em grupo, como fazer apresentação e estimular o aluno a retornar as atividades. Sabe o que também é legal? Um fórum de discussões ou uns minutos de conversa entre os professores, daí a formação docente vem com mediação, sabe?

Outra participante da pesquisa comentou que reconhece certas fragilidades junto com seus colegas e que um programa de formação docente poderia sanar essas dificuldades. Sente-se apoiada pela Instituição, gosta da cultura institucional, afirma que sente liberdade de comunicar certas questões referentes à “compaixão”. É uma professora que sente a necessidade de humanizar o ensino. É oriunda da Administração e reconhece a importância da inovação ligada à evolução e à mudança num programa que não fosse “rígido”. Afirma que seria muito positivo instrumentalizá-la com novas técnicas de ensino, o que para alguns profissionais da educação parece óbvio, segundo ela, que veio de outra área, é um diferencial para qualificar a forma como planeja e ministra suas aulas.

Na intimidade dos depoimentos, uma professora relatou que sempre sentiu muita abertura e liberdade para ensinar por parte dos dois professores que são coordenadores de dois cursos distintos: Medicina Veterinária e Agronegócio. A troca de ideias sobre o que é possível ou não em matéria de ensino fica muito claro no seu relato. Talvez, por essa experiência, ela também afirme que seria importante um programa de formação, mas que promovesse a troca frequente entre os professores. As questões práticas da didática, para ela, são importantes, e considera que vem de um “curso” que não tem relação profissional com o ato de dar aulas. Esta visão, na sua opinião, é a de muitos professores do seu curso. Outros creem que não precisam de didática para ensinar, basta passar conteúdos.

Existem muitos professores que têm essa visão, por exemplo, que na veterinária mesmo a gente não precisa entender de ensino e aprendizagem, não precisa aprender de didática, tem que vir aqui e dar conteúdo, então muito longe o processo de ensino e aprendizagem da sala de aula.

Sente falta de conseguir relacionar a teoria vista nos livros com a prática. Ter um programa na Instituição que aborde essas questões e também que se preocupe em abordar questões referentes à relação valoriza muito o bom relacionamento entre os colegas de profissão. Traz muitas questões referentes ao ensino que lhe preocupam e afirma o desejo de ter um programa de formação que trabalhasse essas questões.

Acho que na formação docente poderia ter um grupo de professores que estudassem a forma como a FAMUR orienta, como a gente poderia ter um perfil bem específico para fazer as aulas, discutir o que se tá dando, fazer

uma mesa redonda, fórum com os professores daqui mesmo, que eu acho que vale para todos. Um programa de formação seria bom, no meu ponto de vista, tem que ser bem prático... como fazer e de que maneira fazer e onde fazer... um tema que acho sensacional é a forma de se comportar na sala de aula, por exemplo o professor.. exemplo, eu, gesticulo bastante, ando bastante, isso é bom? Jamais quero ser mecânico. Tenho a minha personalidade, como passar os assuntos, como, por exemplo, tornar uma aula um ambiente mais próximo dos alunos onde tu tem que passar um conteúdo que é pesado? (ENTREVISTADA VI, informação verbal)

O entrevistado VI acredita que poderia existir na Faculdade um programa de formação docente com um grupo de professores que estudassem as orientações institucionais referentes ao ensino, a partir de referências como: de que forma dar aula, discutir o que está sendo feito, como fazer, através de diferentes formas - mesas redondas, fóruns com professores, etc. Algo, segundo ele, “bem prático”. Um tema que acha relevante a ser trabalhado é sobre como “o professor deve se comportar em sala de aula”. Segundo ele:

Ando bastante, isso é bom? Jamais quero ser mecânico. Tenho a minha personalidade. Como passar os assuntos, como, por exemplo, tornar uma aula um ambiente mais próximo dos alunos onde tu tem que passar um conteúdo que é pesado?

Embora o entrevistado possua uma preocupação muito forte em “passar o conteúdo”, sente a necessidade de tornar a sala de aula mais interativa no intuito de oportunizar a participação dos alunos e criar maior aproximação do professor, tendo em vista que há certos conteúdos curriculares que exigem maior participação, caso contrário o ensino fica cansativo e monótono.

Mais um integrante da pesquisa se manifestou dizendo da importância de o professor acompanhar o momento em que vivemos hoje. Afirma que certas mudanças refletem na educação, como é o caso do perfil dos alunos. Menciona o uso das tecnologias da informação e comunicação. Reconhecer que o aluno atual é mais “ligado, mais interativo”. A Instituição deve investir em recursos e tecnologias que possibilitem essa interação e mobilidade na sala de aula por parte do aluno e professor. Ver na Instituição a possibilidade de não só se manter atenta sobre essas questões como possibilitar o uso dessas tecnologias interativas pelo fato de possuir o curso de graduação Tecnólogo em Sistemas para Internet. Isso poderia potencializar as tecnologias já utilizadas pela Instituição como o *moodle* e o portal acadêmico, o que, segundo ele, atualmente são estáticas, rígidas, de difícil uso e, muitas vezes, utilizadas como depósito de materiais virtuais para os alunos e

professores: “Temos que entrar nesse mundo e estimular os alunos a entrar nisso também, a interatividade tem que ser rápida, hoje é rápido o negócio”.

Essa dimensão de análise intitulada “expectativas institucionais” mostra-nos que os professores iniciantes entrevistados possuem o interesse de ampliar seus saberes, conhecer mais profundamente o universo docente, bem como as metodologias utilizadas para tornar a sala de aula mais envolvente, participativa por parte dos alunos e professores. Entretanto, não demonstram preocuparem-se em justificar as suas práticas pedagógicas para o além das questões empíricas do saber fazer, talvez por desconhecerem a teoria da educação. Sentem a necessidade da formação pedagógica. Por isso, nas entrevistas, mostraram que possuem muitas expectativas institucionais em relação ao seu desenvolvimento profissional, mesmo alguns reduzindo esse desejo ao conhecimento das técnicas e macetes para melhor poder ensinar e reter a atenção dos alunos. Outros já relatam o desejo de cursarem o mestrado e doutorado, e, particularmente, conhecerem cientificamente como acontece o processo de ensino e aprendizagem. Como que isso acontece? Como acontece essa mediação? Qual o papel do professor? Só passar conteúdo? Talvez um dos motivos desse obstáculo e desconhecimento epistemológico por parte do professor não se justifica somente em desconhecer as teorias educacionais, mas pode ser porque

o professor ainda não se viu diferente... se vê como alguém superior, que está lá na frente em relação ao aluno...e não um professor que se aproxima e possibilita a troca de conhecimentos com os alunos. Freire afirma: “ensinar não é transferir conhecimento”.

Talvez a melhor forma de o professor mostrar que possui humildade está não em mostrar que sabe tudo, que tem domínio dos saberes específicos de sua área, mas de que reconhece que não sabe tudo e que o conhecimento e o ato de ensinar são fenômenos complexos. Por isso, a valorização da construção conjunta no ambiente educativo que cria, conjuntamente, possibilidades para melhor ensinar e aprender, de ser e estar no mundo.

Desse modo, as expectativas dos professores vão muito além do desejo de serem reconhecidos profissionalmente pelos alunos e colegas, bem como em relação às conquistas por parte dos alunos em relação a suas aprendizagens. Passa também pelas condições de trabalho oportunizadas a eles, pela possibilidade de

terem na Instituição, mesmo que atuem em outras atividades profissionais, tempo para se dedicarem ao planejamento, projetos de pesquisa, de extensão e atividades extras de estudos. Suas maiores expectativas profissionais estão centradas na possibilidade de um apoio financeiro e institucional para o seu processo de desenvolvimento profissional, por meio de diferentes formas: em cursos de formação para professores, mestrado e doutorado e outras iniciativas institucionalizadas.

Nos relatos dos professores entrevistados não se explicita a questão financeira, talvez pelo fato de atuarem em outras profissões e a remuneração pela atividade docente ser complementar. Embora, em hipótese, não reduzam a docência à questão financeira somente, ou valorizar o *status* que a condição como professor (a) universitário (a) possa lhe trazer. Reconhecem que a docência universitária é uma atividade profissional séria, requer tempo para estudos, atualização profissional e domínio do uso de diferentes tecnologias para tornar o ensino dinâmico. Querem saber avaliar, planejar a disciplina e organizar a aula de modo que os objetivos estejam claros para os alunos, cultivando uma boa relação e entendendo os seus interesses, no intuito de tornar o ensino significativo e dinâmico. Querem ainda trocar experiências entre os colegas professores.

Desse modo, a Instituição deve corresponder com as expectativas dos professores em relação ao seu desejo de desenvolverem-se profissionalmente enquanto docentes. O domínio da competência profissional, dentro do campo do conhecimento específico, não basta para saber ensinar e mediar o processo de aprendizagem. É importante, por parte do professor, agregar ao conhecimento específico o domínio da competência pedagógica e da dimensão política dada à ação docente. É nesse sentido que a Instituição deve se responsabilizar pela formação e desenvolvimento do seu quadro de professores, atendendo às suas expectativas de se tornarem BONS PROFESSORES.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a escrita das considerações finais da pesquisa, gostaria de usar uma frase de um autor que embora desconhecido, considero sábia: “Não existe fim para aqueles que acreditam em recomeço. A vida é feita de ciclos. Viver é recomeçar. Quando tudo parece ser o fim, tende a começar novamente”. Desse modo, esta pesquisa não tem a pretensão de ter o fim nela mesma, mas busca trazer algumas reflexões importantes que emergiram a partir das pluralidades das narrativas em relação às trajetórias pessoais e profissionais dos professores iniciantes investigados. De certa forma, não busco generalizar o fenômeno constatado, mas comparo-o com um som que ecoa de um sino cintilante que, ao ser ouvido, é reconhecível por todos aqueles que são professores iniciantes ou experientes. Mas também penso naqueles que, incansavelmente, se debruçam sobre pesquisas que têm como ponto central a problemática da formação docente do professor universitário iniciante no campo da Pedagogia Universitária. É desse modo que dou sentido e compreendo o significado e relevância desta pesquisa no campo da formação de professores, possibilitando outro olhar em relação aos sujeitos pesquisados, ou seja, os professores iniciantes no magistério superior. Comparando, metaforicamente, os seus resultados como parte de um jogo de “quebra-cabeça” que, ao juntar-se com as outras peças que estão sobre os cuidados de outros pesquisadores espelhados no Brasil e no mundo, dão sentido para desvelar a rica visão do todo através dos achados em torno da temática. Ou seja, ampliar conhecimento em torno da imagem e autoimagem da realidade vivida pelos professores iniciantes no magistério superior.

Quanto mais descobertas se fazem maior é a sensação de estar faltando uma “peça deste quebra-cabeça”, para se ter uma visão real do todo, trazendo isso para a realidade da pesquisa. Compreendo que não consegui, em um estudo somente, responder e compreender todas as questões que envolvem o contexto onde agem e vivem os professores. É um universo complexo, sempre surgindo novas descobertas e outras realidades ainda possíveis de se explorar. Trata-se uma realidade dialética, como se uma descoberta sempre levasse a outra e assim sucessivamente. É uma constante metamorfose, que a cada dia cria-se e recria-se em outras realidades e

possibilidades de análises. Novas descobertas passam a fazer parte do repertório deste imenso universo que é realidade vivida pelos professores universitários.

Acredito ser relevante, antes de apresentar os resultados desta pesquisa, retornar ao problema de pesquisa e seus objetivos sobre os quais foram realizados os procedimentos metodológicos, identificando as dimensões que balizaram as análises de dados, elaborando os pressupostos que responderam ao problema de pesquisa no intuito de compreender se responderiam às expectativas dos professores iniciantes no decorrer do seu desenvolvimento profissional, enfatizando o exercício da docência na Faculdade Católica Murialdo. Para isso, analisei os desafios encontrados na prática do professor para compreender as expectativas que eles possuem em relação ao seu desenvolvimento profissional e de apoio institucional por parte da Faculdade Murialdo. Delineei assim, a partir das análises das dimensões, alguns pressupostos que devem ser levados em consideração, especialmente, nos programas de formação de professores.

Dentro dessa perspectiva, é de suma importância contextualizar os sujeitos pesquisados em seu contexto, enfatizando quais as suas especificidades enquanto professor universitário. Este sujeito é caracterizado como um profissional que se encontra, segundo Schutz (2012, p. 26), em uma situação “biograficamente determinada”, ou seja, enquanto professor faz parte do corpo docente de uma Instituição de ensino superior onde sua organização acadêmica e administrativa caracteriza-se como uma faculdade isolada, privada, confessional e filantrópica, sem fins lucrativos e econômicos, com três anos de existência, localizada no município de Caxias do Sul/RS.

Este estudo possibilitou desvelar alguns desafios enfrentados pelos professores iniciantes e, a partir de seus relatos, algumas possibilidades no que tange o seu desenvolvimento profissional no contexto institucional da Faculdade Católica Murialdo. Sendo assim, as conclusões e possíveis pressupostos que o estudo me levou a partir de suas dimensões de análises foram as seguintes:

- a) escolha da Docência/Motivação: o que caracterizou essa dimensão foi a pluralidade das escolhas para o ingresso no magistério superior. Essa escolha foi motivada por diferentes situações nas trajetórias de vida dos professores entrevistados, a saber: convite de amigos que atuam no magistério superior; a família, pelo fato de entre seus membros possuírem

pai, mãe, tios, avós entre outros que foram professores; motivações pessoais, como por exemplo, a identificação com o ofício docente quando eram alunos no ensino básico ou superior; nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado, especialmente, no estágio de docência orientada; assim como no intuito de mudar de profissão, em que viu-se na docência universitária uma nova possibilidade de desenvolvimento profissional;

- b) saberes e práticas pedagógicas do Professor: o que se identificou nos depoimentos dos professores foi a predominância da valorização do conhecimento específico e da prática profissional, fruto da vivência dos professores em outros ambientes de trabalho, como nas empresas, indústrias, escritórios, consultórios entre outros espaços profissionais. Embora relevante para a aprendizagem do aluno, os relatos mostram que eles não possuem consistente profundidade teórica do que venha a ser uma prática pedagógica, desconhecendo, dessa forma os fundamentos das ações realizadas por um professor no cotidiano pedagógico, tais como planejar uma avaliação tendo a clareza dos seus objetivos; noções de planejamento e seus reais fins, a organização do trabalho pedagógico, bem como qual metodologia melhor pode fundamentar o seu trabalho enquanto professor universitário. Parecem desconhecer questões essenciais e epistemológicas da teoria da Ciência da Educação. Observa-se que os professores têm clareza em relação às suas motivações sobre o porquê “fazem” algumas atividades, mas sem uma fundamentação alicerçada na Teoria da Educação, tornando seus saberes e sua concepção de ensino relevante para os alunos, porém frágeis profissionalmente. Esse desconhecimento se dá pelo fato de não terem formação acadêmica sistematizada na área da educação ou da pedagogia, embora possuam alguns saberes pedagógicos como admite Tardif (2002, p. 63). Mas, certamente, o domínio do conhecimento pedagógico contribuiria para a superação do paradigma vigente em torno da prática pedagógica que ainda é vista principalmente como um instrumento de transferir conhecimento e não expressa a intencionalidade de uma ação dialógica e democrática;

- c) desafios enfrentados na docência universitária nos primeiros anos da carreira docente: Os professores mostraram ter uma grande preocupação em conhecer os alunos para organizar as suas aulas de modo que possam obter a sua atenção. Reconhecem que os diferentes estímulos tecnológicos competem com a aula, em relação ao interesse dos alunos. Sentem que essa questão reflete de uma forma ou de outra na sala de aula. Nesse sentido, buscam formas diferenciadas de aulas que não sejam somente expositivas, favorecendo a participação dos alunos. Preocupam-se em significar o conhecimento relacionando a teoria à prática, embora a sua compreensão de prática seja aquela relacionada à experiência profissional fora do magistério superior. Sentem a necessidade de compreender a cultura, as regras e as expectativas institucionais. Por não terem formação específica para docência, tiveram que se adaptar às exigências, lançando mão dos referenciais históricos sobre a docência;
- d) realização profissional: Demonstram satisfação em ver o desenvolvimento, a motivação e a aprendizagem dos alunos. Valorizam o reconhecimento profissional expressado pelos alunos em relação ao seu desempenho docente. Relatam o orgulho que possuem em serem professores e o valor social que dão à profissão. Manifestam o desejo de se desenvolverem profissionalmente na docência, mas reconhecem que há condições a serem atendidas. Sentem-se felizes por assumirem uma profissão e um ofício que, embora complexo e multifacetado, lhes dá satisfação. Afirmam precisar de tempo para estudos e qualificação para se manterem atualizados;
- e) formação e profissionalização para docência: a maioria dos entrevistados, embora valorize muito a experiência profissional e domínio dos conhecimentos específicos, reconhece o valor dos conhecimentos pedagógicos para saber ensinar. Afirmam que não passaram por formação pedagógica que os profissionalizariam para o magistério superior. Alguns que tiveram a oportunidade de cursar o magistério no ensino médio relataram que muitos conhecimentos aí aprendidos foram úteis na organização da aula universitária. Sentem a necessidade de passar por essa formação e afirmam que muitas coisas referentes à

organização do trabalho do professor aprenderam no isolamento docente, como fazer um plano de ensino, organizar os conteúdos, montar uma avaliação, entre outras questões. Pensam ser importante a troca de experiência entre os professores para construir conjuntamente saberes relativos ao plano de aulas e avaliações. Sugerem formações coletivas, reconhecendo que o trabalho do professor não se dá no isolamento, mas colaborativamente. Quando ingressam no magistério superior não possuem conhecimento da complexidade da ação docente. A maioria dos professores tem formação em cursos de bacharelado, nos quais não se discutem questões referentes ao ofício docente, identidade e profissionalização, fazendo com que muitos deles se apropriem de questões e técnicas referentes a esse ofício de forma pontual por meio das formações proporcionadas pela Faculdade Murialdo. Talvez, por isso, não reconheçam essa iniciativa como “formação pedagógica”. Pode ser, também, decorrente do fato da diretoria constituir-se por religiosos católicos e exigirem que seja enfatizado questões relacionadas ao carisma religioso e aspectos da espiritualidade católica nos momentos de formação, o que reduz o tempo para a discussão de questões referentes à prática pedagógica do professor;

- f) expectativas institucionais: alguns professores, logo quando ingressaram no magistério superior, não tinham uma identidade profissional enquanto professores. Eram o jornalista, o advogado, o administrador, o médico veterinário, o contador e o psicólogo, entre outras profissões, que estavam ministrando aulas. Desse modo, no decorrer do seu processo de socialização, sonhos, desejos e expectativas se criaram, especialmente ao se dedicarem exclusivamente à docência ou se prepararem para a coordenação de um curso. Outros mantiveram o vínculo com suas diferentes profissões, e ao mesmo tempo, assumiram a docência de forma também profissional. O desejo de se qualificarem ficou claro nos relatos, seja através de sua inserção em programas de mestrado ou doutorado, ou em cursos de curta e média duração. Esperam, dessa forma, um apoio institucional e ressaltam a importância de ter um programa de formação docente. Mesmo quando perguntados sobre quais assuntos deveriam ser priorizados num programa de formação são

enfáticos em mencionar aspectos práticos, tais como ensinar macetes, técnicas de aula e de poder conhecer melhor os alunos. Desejam também manter um bom relacionamento com os colegas. Silenciam sobre questões relevantes para o seu desenvolvimento docente e da própria identidade e profissionalização, incluindo a perspectiva social e política da profissão. Talvez isso ocorra pelo desconhecimento em relação à complexa e multifacetada profissão docente. A Instituição deve fazer com que suas expectativas sejam em parte correspondidas, evitando a frustração na carreira docente, aperfeiçoando o plano de carreira de modo que o professor possa visualizar a possibilidade de progressão, incluindo o incentivo financeiro. São formas que podem favorecer o estímulo e o incentivo para participação em congressos, produções científicas, culturais, artísticas e tecnológicas, ampliando suas perspectivas profissionais.

Nessa perspectiva, o estudo sugere alguns aspectos que podem ser levados em consideração, como compreender que:

- a) o professor universitário é um profissional adulto precisando manter-se motivado e entusiasmado com a docência. Necessita estímulos institucionais, partilha entre os pares e com os alunos;
- b) os professores possuem uma bagagem de experiência rica e variada, que fazem parte do seu repertório de saberes, que são plurais e heterogêneos. Estes trazem crenças, hábitos e preconceitos que podem facilitar ou dificultar o seu desempenho em relação à sua competência profissional, afetiva e política da ação e da prática docente.
- c) o professor universitário, acima de tudo, é um ser humano, sendo assim é um ser gregário. Dessa forma, a troca de experiência entre os colegas é rica para o seu desenvolvimento profissional, favorecendo trajetórias se cruzadas em um mesmo cenário, ou seja, a Faculdade Católica Murialdo;
- d) muitos professores iniciantes, ao ingressarem no magistério superior, trazem consigo várias referências do que é ser professor. É importante expressá-las e compreendê-las em seus fundamentos e refletir sobre como essas crenças impactam sua forma de agir e pensar, trabalhando

essas questões nos momentos de desenvolvimento profissional oportunizados pela Instituição;

- e) para que o administrador, o médico veterinário, o advogado, o psicólogo, o contador entre outros profissionais que ingressam na Instituição para atuar docência assumam o estatuto de docente, é necessário investir em sua profissionalização continuada, de modo que possam assumir a docência como profissão, incluindo o conhecimento da complexa e multifacetada identidade docente; a construção de saberes e o valor dado à experiência na profissão docente; conhecimentos dos fundamentos da educação; legislação educacional e organização do trabalho pedagógico; a valorização da prática docente na construção de novos saberes e a compreensão da importância da dimensão política na ação docente;
- f) independente se o professor é experiente ou iniciante, embora seja importante reconhecer a sua condição profissional, ter clareza de que, acima de tudo, ele é um ser-humano com uma trajetória pessoal e profissional, que devem ser significadas e valorizadas na prática docente e na construção de sua identidade. Essa não é algo dado, pronto e acabado, mas dinamicamente construída por meio das experiências e vivências profissionais que dão sentido à sua prática docente;
- g) os programas de formação e educação de professores devem valorizar as experiências pessoais e profissionais, partindo do par experiência/sentido;
- h) é importante garantir e valorizar o domínio e uso das tecnologias por parte dos professores universitários no processo de mediação da aula universitária, levando em consideração a interação dos alunos e a sua familiaridade no dia a dia com as diferentes mídias e tecnologias de comunicação;
- i) investir nas diferentes formas de assessoramento institucional pode ser uma estratégia significativa no intuito de favorecer a profissionalização continuada dos professores através de diferentes formas e formatos, como cursos; palestras; seminários; vivências pedagógicas e programas de desenvolvimento profissional docente, presenciais e à distância. Podem ter como assessores, professores mentores; pedagogos; cientistas sociais; sociólogos; profissionais com experiência em Design

Educacional, entre outros, no intuito de contribuir com a formação interdisciplinar, contribuindo com o desenvolvimento e criatividade do professor universitário.

É nessa perspectiva que esse estudo indicou que a Faculdade Católica Murialdo tem como desafio principal refletir com seus gestores, professores, direção e alunos, ou seja, com toda a comunidade acadêmica, a qualidade do ensino e de seus desdobramentos. Se o professor tem o desejo de conhecer as expectativas dos alunos, do mesmo modo esse aluno tem em relação ao professor, de modo que se caracteriza por um jogo de expectativas que devem ser conhecidas para que se possa significar a docência, partindo do pressuposto freireano que não há docência sem discência.

Os desafios são diversos. Para finalizar, talvez duas questões devam ainda ser levadas em consideração no contexto institucional onde foi realizada a pesquisa a partir dos relatos dos interlocutores, a saber: Quais as melhores formas de assessoramento institucional, bem como quais modelos correspondem às expectativas dos professores iniciantes da Faculdade Murialdo? Que formação continuada do professor acontece no processo de atuação profissional que valorize a construção do saber oriundo de sua atuação?

Espera-se da Instituição a capacidade de reflexão e o apoio necessário para o desenvolvimento do seu corpo docente. Não basta oferecer-lhes um estatuto ao “saber da experiência”, mas criar possibilidades para que possam se desenvolver profissionalmente como docentes no exercício da docência em tempos de incerteza e complexidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, F. N; COUTINHO, D. Nova arquitetura curricular na universidade brasileira. **Revista Ciência & Cultura**, SBPC, ano 63, n. 01, jan/fev/mar/2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O Cotidiano Escolar, um campo de estudos. In: ALMEIDA, L. E.; PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 9-19.
- _____. Dez Anos de pesquisa sobre Formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP, 2006. p. 605-616.
- _____. **A contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática**. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação. USP, São Paulo. 1992.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Diagnóstico das pequenas e médias instituições de Ensino Superior privadas no Brasil: indicações para melhoria da competitividade. **Revista Estudos**, n. 41, mar. 2014.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.
- BOLZAN, Pires Vargas; ISAIA, Maria Silva. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E APRENDIZAGEM DOCENTE: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BOTTONI, A.; SARDANO, E. J.; FILHO, G. B. C. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, S. S. (Org). **Gestão Universitária: os caminhos da excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 06 abr. 2015.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas indelévels da docência no ensino superior:** representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. Faculdade de Educação. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. USP, São Paulo. 2010.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Coord.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

COLOMBO, S. S. **Gestão Universitária:** Os caminhos para excelência. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Editora ASA, 2001.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras:** por uma cultura da docência e construção da identidade docente. Faculdade de Educação. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. USP, São Paulo. 2013.

CUNHA, M. I. da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____ (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

_____. **O docente iniciante na educação superior:** tensões e perspectivas. IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência. Curitiba, 2014.

_____. “Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários”. Educação Unisinos. Vol.12, n.3, set./dez. 2008, p. 182-187.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, 2008.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. **Qualidade acadêmica e recrutamento docente:** valores e culturas em questão. IX Seminário Internacional da Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior – RIES/Observatório da Educação CAPES/INEP. Porto Alegre: PUCRS, 2010.

_____. A problemática dos professores iniciantes: tendências investigativas e práticas no espaço universitário. **Educação**. Faculdade de Educação. PUC/RS. V.33, n. 3. Porto Alegre: 2010. p.189-197.

DOMINGO, J. C. La investigación en la acción – ¿Qué es? **Cuadernos de Pedagogía**, n. 224, p. 7-12, 1994.

EDDY, E. **Becoming a Teacher – The Passage to Professional Status**. New York: Columbia University Teachers College Press, 1971.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. A formação de professores: especificidades e problemas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Análise de necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

FACULDADE MURIALDO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional**, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso**, 2010.

_____. **Manual de Integração**, 2014.

FALKMEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: Um Instrumento de Reflexão. **Contexto e Educação**. Rio Grande do Sul: Ed. Ijuí, ano 2, v. 7, 1997.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar**. In: Congresso Paulista sobre Formação de Educadores, 8., 2005. Águas de Lindóia: UNESP. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/linksArquivos/10eixo.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2014.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

FONTANELLA, B. J. B; Ricas, J; Turato, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, vol.24, n.1, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, M. N. de C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2000.

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

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**

(pp.64-89). Petrópolis: Vozes.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIONANNI, M. L; MARIN, J. A. **Professores Iniciais**: diferentes necessidades em diferentes contextos. 1ª ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2014.

GONZÁLES, A. D. **Ser docente na área da saúde**: uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2012.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOSINI, Marília Costa (Org). **Professor do Ensino Superior-identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

GROPPIA, J. A. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.

HOPER EDUCACIONAL. **Análise setorial do ensino privado no Brasil**. Foz do Iguaçu, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBERNÓM, F. **Formação docente e profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

INEP. **Censo da Educação Superior**. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 9 set. 2014.

INSTITUTO Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

ISAIA, S. Processo Formativo Docente. In: MOROSINI (Ed.) **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006. v. 2. p. 351.

_____. **Formação do professor do Ensino Superior**: um processo que se aprende? Edição 2004, v.29, n.2.

LAPINI, V. C. **Panorama da formação do professor em ciências contábeis pelos cursos *stricto sensu* no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. USP, São Paulo. 2012.

LIMA, E. F. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 138-160, jan-jun., 2007.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad**. De la teoría a la práctica em la formación. Buenos Aires: Paidós. 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCELO, C. **Aprender a enseñar**: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: CIDE, 1991.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2009.

MARCELO, G. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Políticas de inserción a la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: GARCIA, C. M. (Org.) **El profesorado principiante**: Inserção a la docência. Barcelona: OCTAEDRO, 2009. p. 7-57.

MAROCCO, M. L. **Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASLOW, A. H. **Motivacion y personalidad**. Madrid: Ediciones Diaz de Santos, 1991.

MAYOR RUIZ, C. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Ed. Universidade de Sevilha, 2007.

MENDES, D. T. Existe filosofia da educação brasileira? In: **Filosofia da Educação brasileira**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência.** In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2014.

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

MOROSINI, M. C. **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003

NÓVOA, A. **Formação de professores e a profissão docente: os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **O professor Pesquisador e Reflexivo.** Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvbrasil.com/salto/entrevista/antonio_novoa.htm. Acesso: 22/04/2015

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 74, abr. 2001.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PERRELLI, M. A. de S. Apoio Docente Iniciante: experiências e pesquisas relatadas no Congresso Internacional Del Profesorado Princiante e Inserción Profesional a La Docencia. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Docência no ensino superior: construindo caminhos.** In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, v. 1).

_____. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PLASZEWSKI, H. F.; RIBEIRO, G. M.; FELDKERCHER, N. **Estratégia institucional de apoio pedagógico na perspectiva da formação docente: a experiência da UNIPAMPA.** In: ANPED SUL, 10. Florianópolis, 2014.

PONCE, R. F. P. **Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC, São Paulo. 2012.

PORTAL EDUCAÇÃO. **O Modelo francês-napoleônico: O que foi?.** 11 abr. 2013. Disponível em: <www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/43114/o-modelo-frances-napoleonico-o-que-foi>. Acesso em: 15 dez. 2014.

PROJETO EDUCATIVO. **Rede de Colégios Murialdo,** 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Cria%C3%A7%C3%A3o2/Downloads/9008a1ec427e50ccbef628c340f118cc48.pdf>>. Acesso em: 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2008.

RISTOFF, D. Introdução. In: RISTOFF, D.; SEVIGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 10. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/docencia%20edu%20superior.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

RODRIGUES, H. **O Peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes.** (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. **Professores principiantes no Brasil: questões atuais.** In: Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 3, Santiago do Chile, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUIZ, C. M. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: GARCIA, C. M. (Org.) **El profesorado principiante: Inserção a la docência**. Barcelona: OCTAEDRO, 2009. p. 177-210.

SANTOS, M. H. A. **Formação Continuada de Professores da UFPA: um programa institucional em debate**. (Dissertação de Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília. 2012.

SCARINCI, A. L. **Tirando o coelho da cartola: a atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente**. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação. USP, São Paulo. 2010.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais: Textos escolhidos de Alfred Schutz**. Petrópolis: Vozes, 2012. Organizado por Helmut T. R. Wagner. (Coleção Sociologia).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. C. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001.

SILVA, V. R. Estratégias de Formação de Professores Universitários no Contexto da Expansão e Interiorização da Universidade Federal do Amazonas. In: CUNHA, M. I. **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

SOARES, R.S.; RIBEIRO, M.L.; MASSENA, E.P. Desenvolvimento Profissional Docente em Cursos de Medicina: Estratégias Institucionais de duas Universidades Públicas na Bahia. IN: CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

SOUZA, C. E. S. **Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas**. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP**, n. 08, dez. 2009.

SOUZA, T. C. S. **O professor de educação física: análise dos primeiros anos de carreira na docência.** (Dissertação de Mestrado). Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2012.

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

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, A. M. S. V. **O papel do mestrado acadêmico em administração da PUC Minas na formação da competência didático-pedagógica do egresso professor.** (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração. PUC, Minas Gerais. 2011.

THERRIEN, J. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Vida & Educação**, n. 7, 2006.

_____. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas.** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 18, 1995.

TORRES, M. O. **Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica.** (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2012.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Reforma Universitária e Mudanças no Ensino Superior no Brasil.** Brasília, 2003. Disponível em:
<<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

_____. El proceso de llegar a ser professor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord). **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

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

ZEBALLOS, M. B. Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. In: GARCIA, C. M. (Org.) **EI**

professorado principiante: Inserção a la docência. Barcelona: OCTAEDRO, 2009.
p. 211-239.

APÊNDICE A – QUESTÕES DE PESQUISA

1. O que motiva os profissionais de diferentes áreas a se desenvolverem no magistério superior?
2. Como os docentes constroem os saberes a essa profissão?
3. Que desafios enfrentam na prática de ensinar e aprender?
4. Que valor dão aos conhecimentos do campo da pedagogia universitária?
5. Que expectativas têm sobre o apoio institucional ao seu trabalho?

APÊNDICE B – PROPOSTAS DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES INICIANTES¹⁸

Tema de pesquisa: Construção de uma proposta de implantação de um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente para Professores Iniciais no Ensino Superior de uma IES Confessional Católica

Pesquisador: Pedro Paulo da Silva Junior

Orientadora: Maria Isabel da Cunha

Instituição: Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS

Dados de Identificação:

- Nome:
- Gênero:
- Idade:
- Titulação/anos:
- Início/Tempo de carreira docente:
- Faculdade(s) em que leciona:
- Experiências anteriores (docentes ou não – duração)
- Cursos/disciplinas/turmas em que atua:
- Proporção aproximada de tempo que destina para as atividades de ensino:

Questões:

6. Que razões e de qual natureza fizeram-lhe fazer a opção pela docência? pode citar alguns argumentos que justificam essa escolha?
7. Você identifica alguém ou alguma situação que teve influência em sua escolha profissional pela docência?
8. De que forma acredita que se pode construir saberes necessários para se desenvolver enquanto professor?
9. O que é mais importante para suas práticas cotidianas docente?
10. Quais acredita serem os maiores desafios encontrados na sua prática docente?

¹⁸ Instrumento de entrevista desenvolvida e sugerida pelo autor.

11. O que lhe dá mais satisfação no seu trabalho, e quais relatos poderia descrever nesse sentido?
12. Que valor atribui a sua profissionalização enquanto docente?
13. Possui interesse em ampliar os saberes no intuito de consolidar suas práticas pedagógicas?
14. Como você vai construindo saberes, como planeja?
15. Quais as dificuldades que tem enfrentado enquanto professor iniciante?
16. Como e com quem você enquanto professor iniciante vem aprendendo o seu ofício?
17. Crê que os docentes mais experientes poderiam ajudá-lo nesse processo de socialização e construção de novos conhecimentos? Possui alguma experiência similar que pode relatar?
18. Sente a necessidade de um profissional com conhecimento pedagógico que possa lhe orientar em relação à organização da aula universitária?
19. Passou por alguma formação (pedagógica) nesse sentido, se sim pode relatar?
20. O que gostaria de encontrar ou que fosse proporcionado na Instituição que lhe ajudasse a realizar um bom trabalho enquanto docente com seus alunos?
21. Acredita que um programa de desenvolvimento institucional docente favoreceria a sua aprendizagem de maneira contínua no início da carreira? Como deveria se estruturar um programa de desenvolvimento profissional docente para você? Quais temas seriam relevantes abordar?
22. Gostaria de comentar algo sobre os tópicos ou perguntas das entrevistas?

Questionário Biossociodemográfico¹⁹

DOCENTES

- Nome:
- Gênero:
- Idade:
- Titulação/anos:
- Qual curso de graduação cursou?
- Qual Instituição de ensino superior cursou a graduação?
- Qual Instituição de ensino superior cursou especialização?

¹⁹ Desenvolvido e sugerido pelo autor.

- Qual Instituição de ensino superior cursou ou cursa mestrado?
- Qual Instituição de ensino superior cursou ou cursa doutorado?
- Início/Tempo de carreira docente:
- Faculdade em que leciona:
- Experiências anteriores (docentes ou não – duração)
- Cursos/disciplinas/turmas em que atua:
- Proporção aproximada de tempo que destina para as atividades de ensino:

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Chamo-me Pedro Paulo Da Silva Junior, mestrando do curso de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale Dos Sinos - UNISINOS. Estou realizando uma pesquisa intitulada “Construção de uma Proposta de Implantação de um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente para Professores Iniciantes no Ensino Superior de uma IES Confessional Católica”. Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Antes de aceitar, é importante que você saiba do que se trata o estudo. Portanto leia atentamente as explicações que seguem.

O objetivo dessa pesquisa é investigar sobre como se dá o processo de inserção dos professores iniciantes no magistério superior na Faculdade Murialdo, identificando seus desafios, dificuldades e expectativas em relação ao início da docência, bem como as perspectivas possíveis de apoio institucional no decorrer desse processo. Nesse intuito a intenção é refletir sobre os desafios e possibilidades de apoio institucional, tendo em vista o pleno desenvolvimento profissional docente, envolvendo, de forma especial, os professores iniciantes no Ensino Superior. Nesse sentido, buscar-se-á construir uma proposta de implantação de um Programa de Desenvolvimento Institucional Docente, cujo objetivo será intervir sobre a realidade apresentada após os resultados da pesquisa. Sua participação é anônima e implica em responder a um instrumento que contém questões relacionadas ao objetivo já citado, mas você poderá se recusar a responder qualquer pergunta que lhe causar algum constrangimento e a omitir dados que possam comprometê-lo (a). Da mesma forma, gostaria de enfatizar que o mesmo é respondido de forma individual.

As informações obtidas serão analisadas de acordo com o objetivo proposto nesse estudo e mantidas em total sigilo. Embora os resultados derivados da pesquisa possam ser publicados, a identificação pessoal será totalmente preservada. Durante a aplicação dos instrumentos, prevista para ocorrer em 60 minutos, não estão previstos danos físicos ou psicológicos aos participantes, uma vez que não serão adotados procedimentos invasivos. Contudo, quem estiver participando do estudo estará auxiliando a compreender melhor como se dá a inserção dos professores iniciantes no ensino superior, compreendendo as suas dificuldades, dilemas e desafios, bem como criar possibilidades de apoio institucional voltados a estes profissionais. A sua participação no estudo será voluntária podendo

tirar suas dúvidas a qualquer momento. Tal participação não terá nenhum custo a você, mas também não lhe trará nenhum privilégio ou remuneração.

Você poderá esclarecer suas dúvidas entrando em contato comigo pelo telefone (54) 30390245, por e-mail, pedro@faculdademurialdo.com.br ou pessoalmente, no endereço: Rua Marques do Herval, 701, Centro – Faculdade Murialdo. Ressalto que essa pesquisa atende a todos os requisitos éticos previstos na Resolução 466/2012 para realização de pesquisa com seres humanos.

Ao final da pesquisa será realizada a devolução dos resultados para os participantes interessados na mesma.

PEDRO PAULO DA SILVA JUNIOR
MESTRANDO EM GESTÃO EDUCACIONAL

PROFESSORA

APÊNDICE D – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

Entrevistado I

Programador- Pós-graduado em Gestão Estratégica de Pessoas e Coaching Profissional, e graduado em Administração com habilitação em Análise de Sistemas. Atualmente é programador pleno numa empresa especializada no fornecimento de soluções tecnológicas e serviço de apoio à gestão do capital humano e professor da Faculdade Murialdo desde 2013.

Entrevistada II

Advogada. Professora do Ensino Superior. Mestra em Direito Ambiental pela Universidade. Especialista em Direito do Trabalho e Processo Trabalhista. Graduada em Direito e em Administração de Empresas. Atualmente é advogada e atua nas áreas de direito empresarial, cível e trabalhista. Professora da Faculdade Murialdo desde o primeiro semestre de 2015.

Entrevistada III

Jornalista - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras. Possui mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade; especialização em Leitura e Produção Textual; e graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo. Atualmente é professora das disciplinas de Produção Textual e Metodologia da Pesquisa Científica nos cursos de graduação da Faculdade Murialdo; e coordena a Central de Atividade Prática Supervisionada (APS) da mesma Instituição. Com experiência profissional dentro do jornalismo atualmente se dedica somente à docência desde 2012 na FAMUR.

Entrevistado IV

Administradora - Mestra em Administração, Bacharel em Administração de Empresas com especialização em Gestão Estratégica de Negócios. Professora na Faculdade Murialdo (FAMUR) nas disciplinas de Gestão de Pessoas e Sociologia Aplicada à Administração. Professora membro do Colegiado do curso de graduação em Administração de Empresas - FAMUR. Com experiência profissional na indústria antes de iniciar a docência na Faculdade Murialdo em 2015.

Entrevistado V

Médica Veterinária, Mestre em Medicina Veterinária Preventiva e Doutora em Engenharia Agrícola na área de Construções Rurais e Ambiente. Atualmente atua como professora da Faculdade Murialdo em Caxias do Sul/RS nas disciplinas de Bioquímica, Imunologia, Nutrição animal, Cooperativismo e Associativismo rural. Iniciou a docência universitária na Faculdade Murialdo em 2014.

Entrevistado VI

Médico Veterinário e mestre em Medicina Veterinária. Professor e Coordenador do curso de Tecnologia em Agronegócio da Faculdade Murialdo e professor e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Medicina Veterinária da mesma Instituição. Tem experiência profissional nas áreas de Clínica e Cirurgia Equina, Medicina Esportiva Equina e Consultoria Agropecuária. Iniciou a docência na Faculdade Murialdo, atualmente possui empresa própria e dá consultoria nas propriedades rurais da região. Iniciou como professor universitário na Faculdade Murialdo em 2012.

Entrevistado VII

Contador - MBA em Gestão de Pessoas e Coaching, especialização em Administração com ênfase em Marketing, graduação em Ciências Contábeis e o curso de extensão em Comércio Internacional dão base à trajetória profissional do hoje professor de graduação da Faculdade Murialdo e Analista de Recuperação de Energia de uma empresa de energia do RS. Os conhecimentos de Liderança e Coletividade foram acrescidos e reforçados no Curso de Formação de Oficiais da Reserva do Exército Brasileiro. Possui experiência na aplicação de treinamentos teóricos e práticos nas diversas áreas de atuação, com ênfase na capacitação de pessoas, em novos processos e ferramentas. Desenvolve monitoria e acompanha soluções aplicadas aos processos administrativos, comerciais e técnicos da empresa voltados a eficiência operacional, sempre com uma postura proativa e dinâmica. Leciona na Faculdade Murialdo desde 2012.

APÊNDICE E – DEPOIMENTOS DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE

Saberes e Práticas Pedagógicas do Professor

O mais importante para mim é a teoria em cima da prática... A teoria tem que partir de onde vêm as coisas... Sempre digo aos alunos que não fiquem só pegando na internet. Na nossa área é só procurar no google que se tem a resposta, mas não adianta sair usando sem saber se é a melhor resposta ou se é a pior ou se tem outra forma de fazer. **Entrevistado I**

A maior dificuldade para mim é conseguir fazer com que o aluno se desinteresse de tantas coisas que são mais atrativas aparentemente do que a disciplina, a aula, o conteúdo que o professor está passando do que enfim ficar no celular, face, whatsapp. A gente convive diariamente, então eu creio que o maior desafio é chamar a atenção deles. Eu tento de várias formas para que eles consigam se desconectar de todos esses atrativos extraclasse e se esses atrativos puderem participar da nossa aula. Quero ser uma professora que faça a diferença na vida dos alunos, quero ser lembrada pelos alunos, não quero só passar conteúdo, mas trocar experiência com os alunos.

Valorizo um conteúdo bem estruturado, uma aula bem organizada, saber como você vai conduzir a turma, quando consegue o envolvimento, a hora passa e ninguém fica olhando o relógio, tá todo mundo ligado no conteúdo, isso para mim é vital. É chato quando tu tá dando aula e o pessoal está disperso. Começo a me perguntar se não tem algo interessante que a minha aula está dispersando tanto os alunos. **Entrevistada II**

Uso bastante os recursos da internet. Agora já tenho as disciplinas mais ou menos esquematizadas, me preocupo em entender qual a melhor forma de passar o conteúdo, às vezes temos um insight, mas outras vezes tenho que buscar o que as outras pessoas estão fazendo, procuro ver o que outras faculdades estão fazendo, agora com o meu doutorado isso diminuiu um pouco, essa questão de participar de alguns eventos, investir na troca de conhecimentos com o pessoal da faculdade, contigo, com a coordenadora acadêmico-pedagógica... eu acho que isso desenvolve bastante. **Entrevistada III**

A gente estuda mais sendo professor, então temos que buscar conhecimentos a toda hora. Tudo depende da tua responsabilidade! A gente enquanto professora precisa ser dinâmica, são pessoas que estão ali te escutando por determinado período de tempo e tu precisas aprender a atenção deles, pois são alunos que trabalham durante todo dia e isso me motiva muito por saber que estão ali abrindo mão de recursos financeiros próprios para te ouvir o que tu tem que falar e isso é muito importante. **Entrevistada IV**

Eu sinto falta do conhecimento prático! Minha experiência prática, então eu vou ser uma professora melhor quando eu conseguir juntar mais a teoria da prática, quando eu conseguir mostrar ao meu aluno que ele consegue executar um determinado processo lá na prática. Tenho medo do aluno quando entro em sala de aula...medo de não saber alguma coisa e ser questionada...eu não tenho experiência prática em termos de medicina veterinária...terminei a graduação, fiz o mestrado e entrei no doutorado...trabalhei mas muito pouco tempo... e a minha bagagem não é muito grande, então eu tenho essa ansiedade de não saber tudo, de não superar as expectativas dos alunos. A docência para mim é algo sério! **Entrevistada V**

No meu dia a dia relaciono tudo o que eu estudo dentro da minha praticidade. A teoria tem uma importância muito grande na prática, mas a prática em si nos mostra que a teoria pode ser fracionada a partir daquilo que a gente estuda na prática. Isso que eu levo desde que entrei na Faculdade Murialdo procuro entender muito bem minha teoria que é para relacioná-la com a prática dentro da sala de aula que é importante, a gente tem que ter uma linha de raciocínio para o aluno. **Entrevistado VI**

A sala de aula se produz muito como numa sala de treinamento isso já faço há mais de 20 anos treinamento corporativo... lá no ambiente de trabalho, na sala de aula, eu consigo prender a atenção e ensinar...e a questão de interpretar o aluno tenho um pouco de facilidade, mas é no dia a dia que vou pegando com eles. Quero desenvolver nos alunos a prática da aprendizagem autodidata porque eles vêm para a faculdade com um legado de decorar, scannear, passar a perna e eu quero que eles sejam autodidatas.

Cobro a leitura de livros, não uso apostila. Os alunos passam maus “bucados” fazendo pesquisa, mas dou subsídios e formas para que consigam andar. Trabalho com muita prática, discussões em sala, tiro eles da zona de conforto e eles ficam bravos, mas é bem para desafiar mesmo. **Entrevistado VII**

Desafios Enfrentados na Docência Universitária nos Primeiros Anos da Carreira Docente

É a atenção dos alunos principalmente quando estamos no laboratório internet liberada, temos que atrair os alunos para não ficar nas redes sociais...mas instigar os alunos a pensar a construir e não só uma aula expositiva, construir as perguntas e respostas junto com o aluno é o maior desafio da aula. E a maior dificuldade é o tempo para voltar aos estudos... minha área exige estar sempre estudando... como leciono todos as noites tenho que ir atrás de novidades que estão surgindo na área para passar aos alunos e também tempo para criar as aulas fora da sala de aula.

Entrevistado I

É justamente conseguir chegar nesse ponto que eu sei que não consigo contentar a todos, mas conseguir integrar a maior parte da turma. Penso que pode ser mais difícil nas minhas duas turmas que são compartilhadas com outros cursos. Aquelas disciplinas com alunos de um curso, estes parecem que estão mais alinhados, parece que está mais claro talvez seja uma disciplina mais específica para um curso do que para outro, embora frise para o pessoal do curso que tem uma disciplina de legislação somente o quanto é importante eles absorverem o máximo de conteúdos ali porque é esse conteúdo que vão levar para a prática, outros cursos como Contábeis até tem umas duas disciplinas a mais de legislação, mas a administração que é a maior parte da turma terá só uma por isso sempre friso para extraírem o máximo possível de proveito, e na verdade o maior desafio não é a questão do conteúdo, mas conseguir trazer o maior número possível de alunos para que entrem na disciplina, para que comece a aula e termine com a atenção deles, esse é o maior desafio. Antigamente se olhava só para o professor não se tinha outras preocupações e distrações extras, agora hoje tem outros recursos, trazer a turma para dentro da aula, desenvolvermos o conteúdo caminhando aqui e chegar lá no fundo esse é o maior desafio. Fazer com que o conteúdo aquilo que eu esteja trazendo esteja realmente atendendo a demanda da aluna esse feedback é difícil saber se estamos acertando ou errando em algum ponto nisso é o que mais sinto dificuldade é como fazer uma receita e ter que aceitar o ponto chegar no ponto ideal...pode ser que eu diga que minha aula é ótima atualizada dou todo o conteúdo, mas não! Não é só isso! E esse retorno é complicado e às vezes quando vai para a avaliação diz que é o professor que não dá aula. **Entrevistada II**

Eu gostaria de ter mais tempo! É uma crítica pessoal minha, não é em relação à faculdade, talvez pelo doutorado, gostaria de ter mais tempo para estudar mais para as disciplinas, pois constantemente temos que estar atualizando e mudando a nossa própria prática. Então é um desafio que está um pouco comprometido, o outro é fazer o aluno se envolver no processo. Temos que entrar na sala de aula com uma energia boa, e fazer com que fosse eu que tivesse ali assistindo àquela aula com uma postura, olhando para todo mundo se movimento não ficando lá parado. Mas trazer um filme um vídeo fazer com que eles interajam, por exemplo, da produção textual fazer com que gostem e leiam o que fizeram e socializar gosto de fazer trabalho em grupo, apresentar lá na frente, mas é um exercício pequeno sabe todo mundo tem que fazer e socializar fazer o aluno se envolver com assuntos da atualidade com a questão da bibliografia, planejamento, penso como poderia passar da melhor forma esse conteúdo fazer o aluno vir para a sala de aula com certa felicidade, mas assim, como é que vou para uma aula de produção textual sexta a noite? tem que ter aquela professora que vai saber dar um sorriso, vai te estimular, arrancar alguma coisa de dentro, porque a vida já é tão cansativa. O professor tem que estar muito bem, pois enquanto professora tem que transmitir uma energia boa, tem que estar com vontade de estar ali dentro, reconhecer seu papel de liderança, preciso que a turma venha junto comigo, hoje se aprende como se quer inclusive sozinho, mas estar ali mediando, educando, orientando, ou seja, ser um mediador compreensivo com todas as dificuldades que se tem hoje o aluno, tem que se ter certa proximidade pessoal com o aluno. Agora diminuíram um pouco depois de três anos na docência as dificuldades! Mas no começo ficava muito nervosa, vinha da UCS para o trabalho para dar aula na faculdade com dor de barriga, o esforço era muito grande pra não transparecer aquilo, fora os errinhos que tu vai aprendendo a não fazer mais aquilo. Teve uma vez que na aula de produção textual quis fazer um trabalho dissertativo daí utilizei um vídeo que falava sobre a questão do aborto, era um pouco pesado, então causou um desconforto numa aluna que já tinha passado por aquilo, me senti muito triste por isso. Agora quando planejo algo me pergunto, Será que isso vai ofender alguém? Esse tema né vai machucar alguém? Mas assim são errinhos que tu não pode mais cometer. **Entrevistada III**

Eu sempre digo para meus alunos que por mim eu não faria chamada eu queria que eles viessem para minha aula simplesmente por estar lá sabe, acho que o maior desafio é a gente competir com tantas opções desse mundo né? Com todo esse contexto é desafiador também está muito ligada com a motivação do aluno elas se complementam de certa forma. A minha maior dificuldade sabe é aquela questão de tu encarares a turma e tu provares pra ti que o que tu fez é suficiente para conseguir levar ao crescimento. E a gente sempre acha que não é o suficiente, a gente sempre fica nessa situação, e umas das observações que fazia enquanto aluna/discente em relação aos meus professores de graduação e o que mais me incomodava era quando percebia que o professor não tinha domínio do conteúdo, ou que as frases eram vazias ou perdidas. Eu não queria de maneira alguma que eles percebessem alguma fragilidade minha e a gente sabe que quando vai para uma sala de aula a gente tá sujeito a qualquer pergunta que talvez não tenha domínio e essa era uma dificuldade muito grande e essa Instituição te proporciona essa aproximação com os alunos, essa questão foi minimizando, pois, os alunos foram entendendo que tu entendia, e a situação ficou mais simples. Mas o maior o desafio era esse mostrar autoridade sobre o que eu estava fazendo lá na frente. **Entrevistada IV**

Bom um desafio eu já falei que é a questão de ainda não saber dominar o conteúdo, outra questão é que não sei me posicionar diante da relação aluno professor de levar essa relação para uma relação saudável, ao mesmo tempo uma relação uma relação com limites. Daí acredito que tenho que crescer muito nisso, em termos de prática docente tenho dificuldades de elaborar avaliações. Eu não sei ainda avaliar um aluno! Eu acho que eu levo mais o lado pessoal e outras competências do que o aprendizado daquele conteúdo específico. Eu sinto essa dificuldade! Tenho dificuldade na montagem de uma prova, ainda não sei fazer, vejo que os alunos fazendo a minha prova e quando eles têm dúvidas as vezes penso que posso ter feito a pergunta errada ou se é só questão de interpretação. Esse é meu principal problema! **Entrevistada V**

O meu grande desafio é passar todo o conteúdo de ensino da minha matéria, que todos os meus alunos consigam entender. Percebo que muitos alunos possuem dificuldades, mas eu não quero perder os alunos pelas dificuldades que ele tem, quero pegar, trazer eles, mostrar que tem capacidade de aprender, se estão no ensino superior foi por algum mérito independente do mérito, mas o meu desafio hoje enquanto professor é facilitar o ensino para o aluno fazer com que criem uma técnica de estudo, que possam entender esse tipo de matéria que possa passar para eles, esse é meu desafio hoje. É não abandonar o aluno. A minha maior dificuldade que eu tenho é poder entender a minha turma, que nem eu disse para o professor esses dias nas primeiras aulas, segunda e terceira eu tenho que entender a minha turma, hoje é mais fácil, mas é uma dificuldade hoje tu tem de 25 a 30 alunos por sala e cada um tem um tipo de ser, mas cada turma tem um perfil, isso é uma coisa séria, cada uma tem um perfil e a maior dificuldade que eu tenho e isso não tenho o porque não falar é ver alguns profissionais dando aula completamente despreparados, pessoas que não tem o perfil para estar na docência, a gente vê que são profissionais que estão ali passando tempo. A grande questão minha hoje e dificuldade principal, que na verdade não é uma dificuldade é uma necessidade é entender a minha turma. E eu uso essa técnica comigo na primeira, segunda e terceira aula para entender a minha turma. **Entrevistado VI**

O desafio é equiparar a várias pessoas dentro da turma. Tenho pessoas com alto conhecimento para o nível que eles estão hoje e outros com conhecimento abaixo, com dificuldades de aprendizagem, em especial em relação à escrita e leitura. Outra questão é manter eles ligados fervendo na sala de aula naquelas três horas que gere muito envolvimento, então trabalho com muita prática, discussão, tiro eles da zona de conforto, ficam bravos, mas é bem de desafiar mesmo, o desafio é manter o ritmo nessas 18 aulas com coisas diferentes. Tenho muita dificuldade com o tempo porque acabo queimando tempo, mas se você quiser fazer alguma coisa na vida não vai ser no mesmo horário ou da novela que vai fazer às vezes tem que entrar na madrugada adentro, mas tem uma expectativa dentro disso que é se eu realmente ficar só professor terei que ter um horário mais específico inclusive para ampliar as pesquisas, pois tenho que focar direcionar buscar informação para compor essa base. A questão pedagógica hoje busca muito apoio nos coordenadores conversamos no início de semestre sobre provas, como aplicar, qual referência, se discute alguma coisa sobre alunos relacionados a alguma situação, daí tento aplicar naquilo que tenho conhecimento e vivência. **Entrevistado VII**

Chamar a atenção dos alunos, instigando a pensar e construir, deixando de lado a aula puramente expositiva, mas juntos construir perguntas e elaborar respostas. **Entrevistado I**

Trabalhar conteúdos que possam integrar as turmas atendendo aos interesses e demandas dos alunos. **Entrevistado II**

Envolver os alunos no processo, fazendo com que eles interajam, lendo o material proposto e socializando suas descobertas pessoais ou em grupos, com a mediação de assuntos ligados à realidade, utilizando bibliografias, contribuindo na organização e planejamento das atividades, deixando os alunos felizes e com vontade de aprender colaborativamente. **Entrevistado III**

Sentir nos alunos a predisposição em querer aprender, com prazer de estarem juntos, vendo o crescimento da turma, dos alunos, com o sentimento de dever cumprido por parte do professor, reforçando a sua autoridade enquanto mediador do conhecimento. **Entrevistado VI**

Saber posicionar-se diante da relação aluno x professor de levar essa relação para uma relação saudável, ao mesmo tempo uma relação com limites. **Entrevistado V**

A compreensão por parte dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, não deixando que nenhum aluno se perca em seu processo de aprendizagem, mas compreendendo a turma, conhecendo o seu perfil, anseios e interesses para que o ensino possa ser significativo. **Entrevistado VI**

Manter um ritmo com diferentes estratégias nas 18 aulas que compõem a carga horária da disciplina, deixando os alunos “ligados” e motivados, promovendo o envolvimento em toda a aula, tendo a capacidade de mensurar o grau de conhecimento dos alunos, levando em consideração que dependendo dos alunos estes possuem alto ou baixo conhecimento, com dificuldades de aprendizagem, em especial na escrita e leitura de textos. **Entrevistado VII**

Manter o foco dos alunos em disciplinas compartilhadas, levando em consideração a relevância da disciplina, dependendo do curso em que os alunos estão matriculados. **Entrevistada I**

O maior desafio não é a questão do conteúdo, mas conseguir trazer o maior número possível de alunos para que entrem na disciplina, para que comece a aula e termine com a atenção deles levando em consideração os diferentes estímulos. **Entrevistada II**

Entrar na sala de aula com uma energia boa e alegre, saber dar um sorriso, estimular, arrancar alguma coisa de dentro, porque a vida já é tão cansativa. Ser uma professora mediadora e motivadora. **Entrevistada III**

Eu não queria de maneira alguma que eles percebessem alguma fragilidade minha e a gente sabe que quando vai para uma sala de aula a gente tá sujeito a qualquer pergunta que talvez não tenha domínio e essa era uma dificuldade muito grande. **Entrevista IV**

A questão de ainda não saber dominar o conteúdo, eu não sei ainda avaliar um aluno! Tenho dificuldade na montagem de uma prova, ainda não sei fazer. **Entrevistada V**

A questão pedagógica hoje busca muito apoio nos coordenadores. Conversamos no início de semestre sobre provas, como aplicar, qual referência, discute-se alguma coisa sobre alunos relacionados a alguma situação. **Entrevistada VI**

Realização Profissional

Minha satisfação está em ver o aprendizado dos alunos, tanto que nesse semestre estão relatando que estão conseguindo aprender algumas coisas que eles não aprendiam então. Isso é legal! É bacana alguns relatos tipo “eu venho pra aula por que é legal”. Eu gosto disso. Outra é tentar de alguma forma passar o que aprendo cada dia para o aluno. Ensino durante a noite o que trabalho durante o dia. Trago muitos problemas para buscar uma resolução junto com o aluno no intuito de pôr em prática, mostrando como será na prática profissional essas questões. Eu dou um valor muito alto,

eu, enquanto professor, até pelo crescimento exponencial que tive, pois iniciei com uma disciplina, hoje estou todas as noites dando aula além de participar no NDE, junto com a coordenação a gente passa por alguns apertos mais vai... A participação junto aos processos do curso junto ao MEC administrando as burocracias do curso foi muito legal. **Entrevistado I**

Quando os alunos te reconhecem, quando os alunos dizem “profe, tenho saudade de tua disciplina”. Tive uma aluna muito quietinha que tinha problemas e eu sempre perguntava como ela tava, trocava e-mail com ela e no final do ano me mandou um e-mail dizendo que nunca mais vai me esquecer, porque além do conteúdo, que eu tinha proporcionado toda a dedicação que eu tinha por ela, que eu era uma pessoa humana, que se preocupava com os alunos. Fiquei emocionada! Outro dia ela foi à minha sala contar que teve uma ótima oportunidade de trabalho, me abraçou e perguntou se no próximo semestre teríamos disciplinas de novo, daí eu disse, creio que sim. O reconhecimento dos alunos em relação aos conteúdos e ao professor, é ótimo esse relacionamento que se faz com o aluno, é resultado do contato meu contato sempre acessível e a disposição. Então eu sou assim! E esse feedback dos alunos me deixa feliz principalmente quando dizem que conseguiram aplicar na prática o que aprenderam na aula, isso que me deixa feliz!! Sinto-me muito importante, pois acho que o professor é aquele ser que não vai deixar de existir jamais, é aquela pessoa que me ensina desde as primeiras palavras desde o básico da alfabetização a matemática, é aquele que desperta no aluno o desejo por aprender de se sentir vivo como professora me sinto importante. **Entrevistado II**

Teve um dia que até botei no faceboock, te dá um orgulho assim sabe? De ver o desenvolvimento do aluno. Teve um dia na disciplina de metodologia uma aula que era sobre os tipos de conhecimento, daí eu trouxe textos adicionais que não são partes de bibliografias, e aleatoriamente cada grupo escolheu um texto, sei lá, um era sobre o milagre da irmã Dulce, o outro era a sobre a NASA não sei sobre o que o outro era, um era sobre o conceito de “Nada” era filosófico, teológico tatata... Daí eles tinham que identificar um grupo foi lá na frente para apresentar a avaliação do texto adicional com o texto bibliográfico fazer um mix ali, um dos alunos foi lá na frente pegou o giz e fez um mix e dizia “porque isso aqui...” sabe relacionando as coisas. Daí eu disse: meu Deus, olha o que ele tá fazendo... sabe, por exemplo, na disciplina de produção textual, insisto muito para utilizarem os conectivos, aí o aluno começa a inserir no texto assim: “todavia, assim sendo, nessa conjuntura” sabe começa utilizar isso daí tu pensa “cara, olha como o texto dele tá mudando” né, aí uma vez também um aluno disse “prof tu me fez voltar a gostar da língua portuguesa tinha feito divórcio”. Então, assim, essas coisinhas, sabe? Que me deixam feliz e realizada. Eu não quero menosprezar as outras profissões, mas acho que ser professor... o valor é imensurável porque sem o professor não existe nada, não existe as profissões, né? Eu no caso sou generalista na área dos cursos, aí... mas eu vejo que a minha prática vai contribuir para o futuro daquela pessoa, imagina então o professor que ensina logística depois o aluno vai e trabalha na logística sabe... daí ele vê na prática embora eu um pouco mais sutil, fico chateada quando vejo que um aluno não trata o professor com muito respeito, sabe? Esses dias havia dado a uma aluna três chances para ela apresentar um artigo conforme a lista de chamada, cada dia um aluno apresentaria um artigo para os colegas que fosse da área do conhecimento dele, por exemplo, se eu fosse do curso de RH, escolho um artigo científico sobre gestão, ou recrutamento e seleção, ou motivação no trabalho, daí cada um apresenta com data show, se quiser colocar só o artigo ou **PowerPoint** daí explica: “isso aqui é dividido em introdução...desenvolvimento etc...” o que eles não sabem vou conversando, orientando. Aí a menina que falei que não trouxe o trabalho pela terceira vez eu disse “tu me disseste que ia apresentar hoje” aí ela disse: “ah, mas eu...” daí eu disse que ela iria ficar com zero, jamais faria isso com um professor, eu iria chamar no canto eu jamais... Tipo é como se às vezes... Ou mandar e-mail como na central de APS quando recebo ligação ou e-mail a pessoa não se identifica, não diz boa tarde é sempre tipo “Juliana” ou então “informo que estou sem grupo estou atrasada” não diz uma boa noite, boa tarde, eu fico um pouco chateada mesmo que sejam casos isolados, eu sempre tive muito respeito pelos meus professores, eu sei o quanto é difícil. **Entrevistada III**

Eu tive um aluno que no semestre passado no último dia que até não era tão presente na sala de aula, mas no final do semestre disse “olha professora obrigada por tudo... esse período foi muito conturbado na minha profissão, mas eu consegui abrir a minha mente” esse foi o termo dele...” e a forma como me posicionei dentro da empresa me gerou uma promoção” e ele veio me explicar que a falta dele dentro da sala de aula, às vezes ele não entregou umas resenhas que eu tinha solicitado, pois disse que não teve tempo, talvez foi uma desculpa, né (risos)? O tempo é relativo. Isso me deixa tão feliz! O meu trabalho gerou um bom resultado na vida pessoal dele. Eu penso que essa é a mais nobre das profissões... Nós estamos na Era da Informação. Isso é muito da minha área...a gente

acredita que como o capitalismo sucumbiu com feudalismo, eu acredito que a Era da Informação de certa forma vai melhorar esse contexto capital que a gente vive e só consigo ver um elemento para mudar todo esse contexto: a educação. E me dá orgulho ser docente nesse sentido! **Entrevistada IV**

Esses dias eu fiz uma atividade lá na veterinária, que a gente estava discutindo o artigo e pedi para os alunos irem para o quadro, cada aluno e fazer um mapa conceitual sobre o que eles tinham entendido daquele artigo. Eles foram e começaram a escrever. No outro dia, o Péricles (alunos) esteve aqui e comentou: “Prof.....deixa eu te contar uma coisa fui apresentar o trabalho numa outra disciplina e eu montei os slides e chegou na hora e eu vi que não estava apresentando bem aí eu disse...professora eu posso parar? Daí ela disse, pode!”. Daí ele pegou e fez o mapa conceitual e ele apresentou super bem o que tinha entendido e veio agradecer, pois aquilo que nós tínhamos feito na disciplina ajudou ele nas outras. Então isso me deixa muito contente. Eu consegui influenciar de alguma forma para que pudesse executar outra atividade mais proveitosa. Isso foi bem legal!

Eu penso que o professor é muito importante para o desenvolvimento do aluno, então eu não tinha me dado conta que muita coisa para que eu chegasse até aqui. Eu tive muito dos meus professores, muito mesmo. Que agora a poucos dizia que comecei a pensar que a forma de eu agir e me posicionar vêm em decorrência dos mestres que eu tive. E é isso que vejo na profissão, é uma das profissões mais belas que tem porque a gente vai sempre influenciar alguém a ser daquele jeito. **Entrevistada V**

O que me mais satisfação é quando termina uma aula e o aluno diz: professor, como a aula passou rápido, que aula gostosa, passou rápido. Isso que me dá satisfação... Para um professor deixando de lado toda sua vaidade é muito importante o aluno chegar e ter um diálogo aberto e dizer, por exemplo, “professor, hoje a aula foi rápida, precisávamos de mais tempo. Uma das grandes questões que o professor tem que ter é a verdade, o professor tem que saber que o professor não é o dono da verdade e nem o saber de tudo. Ele tem que ter a hombridade e a verdade consigo para poder dialogar com o aluno.....a grande questão é saber que tem um limite...uns colegas meus acham que sabem tudo, mas a gente não sabe tudo. Hoje a gente tem que procurar diluir todas as dúvidas dos alunos através da sinceridade. O aluno gosta da sinceridade. Esse é o valor que tenho enquanto docente: a verdade. Eu não posso ludibriar o meu aluno tenho que mostrar para ele esse caminho que estamos discutindo como bom, mas juntos podemos achar outros caminhos melhores. **Entrevistado VI**

Aconteceu esses dias uma aluna super introvertida, ela não conversa com ninguém na sala de aula... é quieta não gosta de falar e com um exercício que foi feito na aula ela entrou dentro do exercício se comunicou passou o ponto de vista dela eu comentei na aula hoje, eu tô indo que não precisam pagar o salário.....ela interagiu muito. Hoje não tenho uma definição ainda, é uma coisa que gosto de fazer, me sinto bem... como é que eu meço isso.... é quando chego num lugar e parece que tu tá carregando uma tonelada de coisa, é porque alguma coisa não está fluindo, quando tu vem de uma carga horária de 9 ou 10 horas, fica mais 3 aqui na FAMUR e tu sai tranquilo é porque é a parte que não deixa de ser espiritual e a tua interação com aquele ambiente está muito boa...então só que não consigo dizer, ah! vai ser uma profissão que vou me apaixonar 100% até porque não vivo essa situação toda hora todo momento, mas há possibilidade de se apaixonar, o que posso dizer é que sou apaixonado por desenvolver pessoas....hoje não consigo definir valor!! **Entrevistado VII**
Isso me deixa tão feliz! O meu trabalho gerou um bom resultado na vida pessoal dele. **Entrevistada IV**

Eu consegui influenciar de alguma forma para que pudesse executar outra atividade mais proveitosa. Isso foi bem legal! **Entrevistada V**

O que me dá mais satisfação é quando termina uma aula e o aluno diz: professor, como a aula passou rápido, que aula gostosa, passou rápido. Isso que me dá satisfação. **Entrevistado VI**

Aconteceu esses dias, uma aluna super introvertida, ela não conversa com ninguém na sala de aula... é quieta, não gosta de falar e com um exercício que foi feito na aula, ela entrou dentro do exercício, se comunicou passou o ponto de vista dela eu comentei na aula hoje, eu tô indo que não precisam pagar o salário. **Entrevistado VII**

Eu tive um aluno que no semestre passado no último dia que até não era tão presente na sala de aula, mas no final do semestre disse “olha, professora, obrigada por tudo... esse período foi muito

conturbado na minha profissão, mas eu consegui abrir a minha mente”, esse foi o termo dele.

Entrevistada IV

Esses dias eu fiz uma atividade lá na veterinária, que a gente estava discutindo o artigo e pedi para os alunos irem para o quadro, cada aluno e fazer um mapa conceitual sobre o que eles tinham entendido daquele artigo. Eles foram e começaram a escrever. No outro dia, o Péricles (alunos) esteve aqui e comentou: “Profe.....deixa eu te contar uma coisa, fui apresentar o trabalho numa outra disciplina e eu montei os slides e chegou na hora e eu vi que não estava apresentando bem, aí eu disse...professora eu posso parar? Daí ela disse pode!”. Daí ele pegou e fez o mapa conceitual e ele apresentou super bem o que tinha entendido e veio agradecer, pois aquilo que nós tínhamos feito na disciplina ajudou ele nas outras. **Entrevistada V**

O que me dá mais satisfação é quando termina uma aula e o aluno diz: professor, como a aula passou rápido, que aula gostosa, passou rápido. Isso que me dá satisfação. **Entrevistado VI**

Eu não quero menosprezar as outras profissões, mas acho que ser professor, o valor é imensurável porque sem o professor não existe nada, não existe as profissões, né? Eu, no caso, sou generalista na área dos cursos, aí, mas eu vejo que a minha prática vai contribuir para o futuro daquela pessoa, imagina então o professor que ensina logística depois o aluno vai e trabalha na logística, sabe? Daí ele vê na prática. **Entrevistada III**

Era da Informação de certa forma vai melhorar esse contexto capital que a gente vive e só consigo ver um elemento para mudar todo esse contexto: a educação. E me dá orgulho ser docente nesse sentido! **Entrevistada IV**

Eu penso que o professor é muito importante para o desenvolvimento do aluno, então eu não tinha me dado conta que muita coisa para que eu chegasse até aqui, eu tive muito dos meus professores, muito mesmo. Que agora a poucos dizia que comecei a pensar que a forma de eu agir e me posicionar vêm em decorrência dos mestres que eu tive. E é isso que vejo na profissão, é uma das profissões mais belas que tem porque a gente vai sempre influenciar alguém a ser daquele jeito. **Entrevistada V**

Para um professor, deixando de lado toda sua vaidade, é muito importante o aluno chegar e ter um diálogo aberto e dizer, por exemplo, “professor hoje a aula foi rápida, precisávamos de mais tempo”. Uma das grandes questões que o professor tem que ter é a verdade, o professor tem que saber que o professor não é o dono da verdade e nem o saber de tudo. **Entrevistado VI**

Então só que não consigo dizer, ah, vai ser uma profissão que vou me apaixonar 100%, até porque não vivo essa situação, toda hora, todo momento, mas há possibilidade de se apaixonar... o que posso dizer é que sou apaixonado por desenvolver pessoas....hoje não consigo definir valor! **Entrevistado VII**

APÊNDICE F – ANÁLISE DOS DADOS

DIMENSÕES	ENTREVISTA 01	ENTREVISTA 02	ENTREVISTA 03	ENTREVISTA 04	ENTREVISTA 05	ENTREVISTA 06	ENTREVISTA 07
ESCOLHA DA DOCÊNCIA – MOTIVAÇÃO	<i>Convite – colega professor (casual)</i>	<i>Motivação Pessoal (Estágio docência)</i>	<i>Família</i>	<i>Motivação Pessoal</i>	<i>Motivação Pessoal (Estágio docência)</i>	<i>Motivação Pessoal (elogio de estagiários) Estágios de docência realizado no mestrado.</i>	<i>Motivação Pessoal (a procura de novas perspectivas profissionais)</i>
SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR	<p><i>Saberes Profissionais; Estudo (utilização de diferentes fontes de pesquisa); Professor=mediador da aprendizagem (adequações disciplinares a partir da evolução da aprendizagem); Troca de experiência com os colegas; Construção do conhecimento – junto com o aluno; Currículo (PPC); Disciplina;</i></p> <p><i>Planejamento de aula; Localização histórica do conteúdo; A relação teoria e prática; Utilização das TICs e outras ferramentas pedagógicas; Relação professor/aluno - construção do conhecimento</i></p>	<p><i>Saberes Profissionais; Formação continuada; Relação professor/aluno /conhecimento; Troca de experiência com os colegas e alunos; Planejamento de aula; Conteúdo estruturado; A relação teoria e prática; Produção de material didático de qualidade; Utilização de prova como ferramenta da aprendizagem; Interação;</i></p>	<p><i>Saberes profissionais; Troca de experiência com os colegas; Estudo (livros, bibliografias, artigos); Disciplinar; Domínio do saber disciplinar; Planejamento de aula; Relação teoria e prática; Preocupação cumprir o programa disciplinar;</i></p>	<p><i>Saberes Profissionais; Domínio do saber disciplinar; Saberes dos diferentes contextos educativos não formais; Troca de experiência com os colegas; Dinâmica; Planejamento de aula;</i></p>	<p><i>Saberes profissionais; Saberes disciplinares; Saberes curriculares; Troca de experiência com os colegas; Estudo; Formação continuada; Envolver o aluno com a disciplina dando sentido; Relação professor/aluno – Motivação; Planejamento de aula;</i></p>	<p><i>Saberes profissionais; Valorização da prática; Disciplinar; Relacionar teoria com a prática; Valorização de aulas práticas;</i></p>	<p><i>Saberes profissionais, Saberes curriculares; Saberes disciplinares; Autonomia (autodidata); Valorização da prática; Planejamento de aula; Valorização da busca em diferentes fontes: pesquisas, bibliografias, TICs. Diferentes ferramentas pedagógicas; Valorização do aluno;</i></p>

DESAFIOS	<p>Ter atenção dos alunos (com diferentes estímulos); Tempo de planejamento para as aulas; Voltar aos estudos: formação continuada;</p>	<p>Ter atenção dos alunos (com diferentes estímulos); Significar o conteúdo para cada curso/currículo; Formação continuada: conhecimento pedagógico;</p>	<p>Ter atenção dos alunos (com diferentes estímulos); Finalizar o doutorado para se dedicar a docência</p>	<p>Ter atenção dos alunos (com diferentes estímulos); Não demonstrar Insegurança e falta de domínio do conhecimento específico;</p>	<p>Relação professor/aluno; Procedimentos avaliativos adequados; Formação continuada: conhecimento pedagógico; Cair a ficha de ser professora (palavras da professora)</p>	<p>Conhecer o aluno para poder ensinar e significar o conhecimento; Abrir novos caminhos na área da pedagogia universitária;</p>	<p>Ter atenção dos alunos (com diferentes estímulos); Profissão professor com tempo para preparar organizar conteúdo;</p>
REALIZAÇÃO PROFISSIONAL	<p>Aprendizado dos alunos; Dar e receber feedback; Mostrar para o aluno o significado da disciplina para o desenvolvimento profissional; Entendimento dos processos e da organização curricular para formação profissional;</p>	<p>Despertar no aluno o desejo de aprender; Dar e receber feedback; Reconhecimento dos alunos; Relação professor aluno; Aprendizado dos alunos;</p>	<p>Aprendizado dos alunos; Reconhecimento dos alunos; Valorização da docência; Representação social do ser professor;</p>	<p>Dar e receber feedback; Valorização da docência; Representação social do ser professor;</p>	<p>Dar e receber feedback; Valorização da docência; Representação social do ser professor; Aprendizado dos alunos;</p>	<p>Dar e receber feedback; Perceber o crescimento do aluno; Dialogar com o aluno;</p>	<p>Interação com os alunos; Desenvolver o aluno; Incentivo à leitura, escrita a pesquisa; Troca da sua experiência profissional na sala de aula;</p>
FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA DOCÊNCIA	<p>Troca de experiência entre os colegas da IES; Não passou por formação pedagógica na IES; Fazer mestrado em educação;</p>	<p>Troca de experiência entre os colegas da IES, em especial os mais experientes; Necessidade de um profissional da educação para acompanhamento; Não passou por formação pedagógica na IES;</p>	<p>Troca de experiência entre os colegas da IES; Reconhece a relevância do conhecimento pedagógico, mas não gostaria de um assessoramento por entender que seria uma invasão ao seu exercício docente; Reconhece a formação mas não agrega;</p>	<p>Troca de experiência entre os colegas da IES; Necessidade de um profissional da educação para acompanhamento; Reconhece a formação docente que teve no magistério;</p>	<p>Troca de experiência entre os colegas bons; Desejo de se profissionalizar enquanto docente; Reconhece a importância e necessidade de um assessoramento pedagógico;</p>	<p>Troca de experiência entre os colegas da IES; Necessidade de formação para macetes e técnicas pedagógicas;</p>	<p>Troca de experiência entre os colegas da IES; Reconhece a relevância do conhecimento pedagógico, mas não gostaria de um assessoramento por entender que seria uma invasão ao seu exercício docente; Reconhece a formação pedagógica que teve no exército enquanto oficial da reserva: a disciplina, a organização, foco e etc.</p>

<p>EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS</p>	<p><i>Incentivo com bolsas de mestrado e ou doutorado; Auxílio pedagógico, novas técnicas;</i></p>	<p><i>Apoio pedagógico; Programa de desenvolvimento profissional docente;</i></p>	<p><i>Programa de desenvolvimento profissional docente;</i></p>	<p><i>Programa de desenvolvimento profissional docente; Apoio pedagógico;</i></p>	<p><i>Troca de experiência com colegas; Um grupo de troca de experiências docentes; Programa de desenvolvimento profissional docente;</i></p>	<p><i>Programa de desenvolvimento profissional docente; Um grupo de troca de experiências docentes;</i></p>	<p><i>Formação docente que capacite os docentes para utilização das TICs na sala de aula; Programa de desenvolvimento profissional docente: Estratégias ensino para sala de aula</i></p>
-------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO A – OBJETIVOS INSTITUCIONAIS DA FACULDADE MURIALDO

[...]

À luz de sua missão, consoante às finalidades da Educação superior insertas no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e em seu regimento, a Faculdade Murialdo tem por objetivos (FACULDADE MURIALDO, 2010):

- a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- c) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- d) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição;
- h) incentivar a valorização profissional do pessoal docente e técnico administrativo;
- i) contribuir para o progresso educacional do Município, da Região e do Estado, mediante uma crescente integração com o meio no qual está inserida.
- j) colaborar na construção de uma cultura que se volta para a defesa da ética, da sociedade e do meio ambiente;
- k) criar canais de comprometimento que despertem para a responsabilidade social, especialmente junto ao mundo infanto-juvenil que se encontra em situação de vulnerabilidade social;
- l) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura e, desse modo, promover o entendimento do homem em relação ao meio em que vive;
- m) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- n) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição;
- o) mobilizar a comunidade para a dimensão social e para o exercício comprometido e responsável da cidadania, assim como para a produção de bens que estejam à disposição de todos os cidadãos;
- p) desenvolver um processo educacional voltado à transformação do homem e da natureza, em benefício coletivo e em prol da preservação da vida na terra em todas as formas de sua manifestação;
- q) marcar presença na produção, na reelaboração e na socialização do conhecimento científico e da cultura, dando-lhe sentido humano e cristão a partir do modo de ser Murialdo.

[...]

ANEXO B – RESUMOS DA PESQUISA NO BANCO DE TESES CAPES

PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR	
3 registros	<p>SABERES DE PROFESSORES TUTORES INICIANTE: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE SANTA CATARINA EM ANÁLISE</p> <p>FABRIS, SIRLENE APARECIDA – 2012 Dissertação</p> <p>Na análise organizamos os dados nas seguintes categorias: compreensões de professores tutores iniciantes sobre a EaD; saberes docentes na EaD; dilemas de professores tutores iniciantes. No que se refere à primeira categoria, constatamos que os conceitos sobre a EaD dos professores tutores analisados, voltam-se para o entendimento de que a tecnologia veio para ficar, destacando a necessidade do uso do recurso digital, desconsiderando conceitos mais claros e aprofundados acerca da temática. Na segunda categoria em que analisamos os saberes docentes, os resultados evidenciaram que, embora sejam professores iniciantes, houve um predomínio dos saberes experienciais; entretanto, percebemos uma necessidade maior da presença de saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e tecnológicos. Na terceira categoria, os dilemas apresentados pelos professores tutores estão relacionados à mediação da aprendizagem dos alunos; ao conhecimento do conteúdo das diversas disciplinas; à sua autonomia nos processos de avaliação da aprendizagem dos alunos; à maturidade dos alunos; à sua formação continuada e à identidade profissional docente na EaD. Conclui-se que a pesquisa propiciou uma reavaliação dos saberes docentes presentes na EaD e identificou a necessidade de avanços no desenvolvimento profissional docente do professor tutor iniciante.</p>
DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR	
123 registros	<p>TRAJETÓRIAS E SABERES DOS PROFESSORES ATUANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA</p> <p>ARANTES, ANA PAULA PEREIRA - 2011 Dissertação</p> <p>Palavras-chave: Ensino Superior; Curso de Pedagogia; Traj.e saberes docentes</p> <p>Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória e os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma Instituição privada (faculdade), analisando a sua formação, suas concepções sobre educação, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia. A pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa. Os procedimentos de pesquisa que viabilizaram a consecução do objetivo pretendido foram: aplicação de questionários, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa professores do Curso de Pedagogia de uma Instituição privada do interior de Minas Gerais. Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso: estudos básicos, aprofundamento e estudos integradores. Selecionamos, por sorteio, dois docentes de cada núcleo, que possuíam mais de um ano de atuação docente no curso de Pedagogia e concordaram em participar de forma anônima da pesquisa.</p>
	<p>O PAPEL DO MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO DA PUC MINAS NA FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO EGRESSO PROFESSOR.</p> <p>TEIXEIRA, ANA MARIA SILVEIRA VALE. Dissertação – 2011</p> <p>Palavras-chave: Competência; metodologia; Ensino Superior</p> <p>Resumo: A pesquisa nasceu da iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da PUC Minas em criar uma área de estudos e pesquisas sobre ensino da Administração. Motivado pelo Edital Pró-Administração, criou o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino em Administração e Didática (GEPEAD), que tem como objetivo investigar a formação de professores de Administração no ensino superior. A dissertação foi desenvolvida ao abrigo</p>

deste projeto maior. O tema da pesquisa é o papel do Mestrado Acadêmico em Administração da PUC Minas na formação da competência didático-pedagógica do egresso-professor. Ele se justifica pela constatação de que não existe preocupação com a necessidade de formação pedagógica do professor de ensino superior. O docente universitário dorme profissional de uma área e acorda professor, como se fosse mágica, não havendo, dessa forma, um momento em que o profissional se prepare para ser professor.

DISCURSOS SOBRE A PRÁTICA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR SEM A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

TORRES, MARCIA DE OLIVEIRA.
Dissertação 2012

Palavras-chave: Ensino Superior; praticas pedagogicas; formacao docente

Resumo: Esta pesquisa buscou analisar como os professores universitários formados bacharéis e não possuidores da formação pedagógica, interpretam suas práticas docentes e o seu percurso formador. O objetivo foi identificar as representações das práticas destes professores e o impacto do habitus e do campo no seu processo formativo. Foi considerado inicialmente que estes profissionais, que ministram aulas de disciplinas técnicas, não apresentam formação específica (pedagógica) para a condução de tais aulas, porém podem possuir práticas docentes inventivas que foram apreendidas ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional e, que por meio delas, mediam o aprendizado. A opção metodológica para o desenvolvimento deste trabalho foi o de realização de pesquisa qualitativa por meio de aplicação de questionário de perfil e entrevista semi-estruturada com os professores sem a formação pedagógica de duas Instituições de Ensino Superior. Estas ferramentas objetivaram captar a representação de um grupo de professores da área de Humanas e de Exatas sobre suas práticas pedagógicas, de sua formação docente e trajetória profissional.

TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO: CAMINHOS, SABERES E DIFICULDADES

BISINOTTO, MARCELA DE MELO - 2011
Dissertação

Palavras-chave: educação em enfermagem, ensino superior, trabalho docente

Resumo: O trabalho docente e a formação dos profissionais de Enfermagem são abordados no estudo. Tais assuntos foram discutidos, com o intuito de explicar a dificuldade de inserção de profissionais enfermeiros recém-formados no mercado de trabalho, e, que nos casos em que atuam, muitas vezes são julgados como de capacidade questionável pelos que precisam de seus serviços. O objetivo é investigar quais são os fatores centrais da formação de um enfermeiro de perfil generalista e qualificado, para o exercício da profissão, segundo o primeiro item do Art. 3º do CNE/CSE. Esta pesquisa, descritiva e qualitativa, trata do “trabalho docente na Enfermagem”, sob alguns aspectos, tais como as diferentes concepções de formação de professores (CONTRERAS, 2002), os saberes (TARDIF, 2002) e prática docentes (TUMOLO; FONTANA, 2008), as políticas educacionais (MANCIBO, 2006, 2007) e a formação profissional (PINHEL; KURCGANT, 2007).

FORMADORES DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: OLHARES PARA TRAJETÓRIAS E AÇÕES FORMATIVAS

SOUZA, CIRLEI EVANGELISTA SILVA. 2011
Tese

Palavras-chave: Educação, Professores Universitários, Estudo e Ensino

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar a trajetória formativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo em vista discutir a articulação entre a formação e a ação formadora desses profissionais. A partir de uma abordagem quanti-qualitativa, a pesquisa constituiu-se num estudo de caso e fundamentou-se na psicologia histórico-cultural. Os participantes dessa investigação foram os docentes da UFU que atuam em vinte e três cursos de licenciatura, ministrando aulas nas disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica: Didática; Estágio Supervisionado; Metodologia e Prática de Ensino; Psicologia da Educação; Política e

Gestão da Educação; e Projeto Integrado de Prática Educativa (Pipe). Durante o desenvolvimento deste trabalho, os instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas semiestruturadas, observações de aula e análise documental, o que permitiu traçar o perfil e a trajetória formativa dos docentes da UFU, apontando aspectos de seus percursos de formação pessoal, acadêmica e profissional; além de possibilitar um contato direto com o formador de professores em seu ambiente de atuação, conhecendo assim a situação que está sendo investigada e as relações que o docente estabelece com esse meio ao realizar sua prática pedagógica.

REPRESENTACOES SOCIAIS DE PROFESSORES DE DIREITO SOBRE O EXERCICIO DA DOCENCIA

MORAES, PATRICIA REGINA DE
Dissertação - 2012

Palavras-chave: professor de direito; representacoes sociais;

Resumo: O objetivo desse estudo foi investigar representações sociais de professores de Direito acerca do exercício da docência. Buscou-se compreender quais são os saberes docentes que o professor de Direito julga necessários à sua atuação, já que a legislação vigente não exige que o operador do Direito frequente um curso específico que o capacite para a docência no **ensino superior**. Em razão disso, geralmente, o professor de Direito se depara com inúmeras dificuldades no início de carreira e constata que, na prática, ser um bom profissional do Direito não lhe basta para a docência, pois necessita de **didática** e de um método pedagógico pelos quais seus alunos o compreendam. A pesquisa teve como sujeitos professores de Direito que se encontram na docência, no mínimo, há dois anos, no município de São Paulo e região do Grande ABC paulista. Os autores que possibilitaram a fundamentação teórica foram: Serge Moscovici (1978), Denise Jodelet (2005), Marília Claret Geraes Duran (2006), dentre outros estudos significativos. O estudo foi realizado mediante pesquisa quantitativa e qualitativa de dados. Para levantamento dos dados, foi utilizado um questionário que, na sua parte inicial, contava com três palavras indutoras. Em seguida, foram apresentadas quinze questões, sendo três abertas e doze fechadas. A partir das descrições das respostas dadas pelos sujeitos no questionário, foi possível realizar a análise dos dados coletados, por meio da "análise de conteúdo" (Laurence Bardin, 1977). A pesquisa realizada possibilitou a análise da percepção e a concepção dos sujeitos da pesquisa quanto ao **ensino** jurídico e à sua própria formação.

A PRÁTICA DOS PROFESSORES RECÉM-GRADUADOS E A SUA FORMAÇÃO PERMANENTE

ZANELLA, CAMILA. 2011
Dissertação

Palavras-chave: Formação. Professores. Iniciantes. Prática e Dificuldade

Resumo: A presente pesquisa analisa a formação dos professores iniciantes, suas práticas docentes e sua formação continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que foram adotados como instrumentos para coleta dos dados um questionário com dez perguntas semi-estruturadas aplicada tanto para professores recém graduados e para professores com mais de dez anos de experiência. Constituíram a amostra da pesquisa doze professores sendo oito professores com menos de cinco anos de prática docente e quatro deles com mais de dez anos de docência, de instituições públicas e particulares formados em licenciatura. Os dados coletados foram analisados tendo como base os pressupostos da formação de professores e sua prática iniciante, assim como também a formação continuada desses professores, em autores como Imbernón (1994, 2009), Tradif (2002) e Cunha (2006, 2009).

FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR

3 registros

DE NÃO-PROFESSOR A PROFESSOR: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO TECNOLÓGICA

TOLEDO, RODRIGO - 2011
Dissertação

Palavras-chave: Formação de professores; Identidade profissional.

Resumo: O objetivo desta pesquisa é refletir sobre o processo de construção da identidade profissional de professores de Cursos Superiores de Formação Tecnológica. Cunhou-se o termo não-professor para designar os

profissionais que são desafiados a constituir uma identidade profissional docente para a qual, em tese, não receberam **formação** específica. Participaram da pesquisa sete **professores** que atuavam em Instituições de **Ensino Superior** privadas, da cidade de São Paulo. Empregou-se como procedimento de coleta de informações a escrita de uma carta com um conjunto de recomendações a um **professor iniciante**, cuja análise do conteúdo buscou fundamentação na metodologia de pesquisa qualitativa. A análise dos dados se pautou em autores como Castells (1999), Dejours (1999), Dubar (2009), Furlanetto (2003), Lessard e Tardif (2009), dentre outros. Os resultados indicaram que um modo de identificação forte para os participantes é com a figura do gestor, tal como os gestores de organizações empresariais, que é o que lhes confere atribuição e pertença no exercício da docência. Diante de tal descoberta, pode-se afirmar que assistimos ao surgimento de uma nova modalidade de docente, que carece de maior atenção das políticas educacionais e das Instituições de **Ensino Superior** que oferecem Cursos **Superiores** de **Formação** Tecnológica.

INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR INICIANTE

PINTO, THIAGO MEDEIROS GONCALVES - 2012
Dissertação

Palavras-chave: Saberes Docentes. Educação a Distância. **Professores** Tutores.

Resumo: Esta pesquisa tem como tema os saberes docentes de tutores **iniciantes** na educação a distância. A educação a distância – EaD tem produzido modificações nas relações sociais e na forma de ensinar e de aprender na contemporaneidade. Diante dessas mudanças, os tutores presenciais **iniciantes** na EaD precisam desenvolver, além dos saberes necessários à docência apresentados por Tardif (2002), Gauthier et al. (1998), Nóvoa (2009) e Pimenta (1999); outros saberes, próprios da educação tecnológica, apresentados por Schlemmer (2009; 2012), Moran (2011), Belloni (2008), entre outros. Nesse sentido, apresenta como problema de pesquisa: quais saberes docentes se fazem presentes na modalidade da EaD, nos dizeres de **professores tutores iniciantes** em cursos ofertados por uma faculdade privada do estado de Santa Catarina? O objetivo geral foi compreender os saberes de **professores** tutores **iniciantes** na EaD que atuam em cursos ofertados por uma faculdade privada do estado de Santa Catarina. Como objetivos específicos o estudo se propôs a conhecer os conceitos de **professores tutores presenciais iniciantes** sobre a EaD; identificar os saberes docentes na EaD e analisar os dilemas apresentados pelos **professores** tutores **iniciantes** na EaD. A pesquisa se justifica por trazer à reflexão um tema atual, que são os saberes, os conceitos e os dilemas vividos pelos **professores tutores iniciantes**, com toda sua complexidade e diferenças em relação à educação presencial.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

188 registros

DOCÊNCIA EM ENGENHARIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO

RABELO, JOAO JOSE EVANGELISTA. 2011
Tese

Palavras-chave: Docencia em engenharia; educação superior; pensamento complexo

Resumo: Esta tese tem por objetivo desvelar e compreender como um grupo de **docentes** em engenharia se apropria de um referencial didático-pedagógico complexo na problematização e **transformação** de suas práticas. De início o autor, que é **docente** em engenharia, mostra como o tema docência em engenharia transformou-se em objeto de sua investigação. A discussão da bibliografia brasileira voltada para a educação em engenharia sinaliza tanto a carência de trabalhos de **formação docente** quanto a inexistência de propostas apoiadas no paradigma científico complexo. Os resultados desta pesquisa favorecem o desenvolvimento e inovação de **programas de formação** para a docência na educação superior e a difusão do Pensamento Complexo de Edgar Morin. O núcleo da tese compreende três partes: delineamento de um referencial didático-pedagógico de natureza complexa; utilização deste referencial em atividades

de **formação** teórica; aplicação do referencial teórico no planejamento e implantação, pelos **docentes**, de mudanças em suas práticas pedagógicas. A **formação** teórica, realizada durante um semestre sob a coordenação do autor, partiu da discussão do conceito de paradigma e de suas características, levando à identificação, pelos professores, de um paradigma de ensino-aprendizagem nos cursos em que lecionam.

DESENVOLVIMENTO **DOCENTE** NOS CURSOS DE MEDICINA FUNDAMENTADOS NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

OLIVEIRA, CINTHIA FERNANDA REGO – 2011
Dissertação

Palavras-chave: aprendizagem **docente**; saberes pedagógicos; ações formativas

Resumo: SILVA, Claudete de Freitas da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2011. “Ações formativas” desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes **docentes**? Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadoras: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva e Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Neste estudo, procuramos compreender o processo de aprendizagem profissional de **docentes** universitários, mais especificamente, quanto aos saberes que estes **docentes** vão elaborando e/ou reelaborando em **programas** de desenvolvimento profissional. Para isso, nos propusemos a analisar o processo de elaboração e/ou (re) elaboração do saber pedagógico de professores universitários, no âmbito de **programas** de desenvolvimento profissional **docente**; identificar a contribuição destes **programas** para o processo de aprendizagem **docente** de professores universitários; assim como diagnosticar se os professores, participantes desses **programas** de desenvolvimento profissional **docente** estabelecem a relação entre os conteúdos trabalhados nos “cursos” e a prática **docente**. O estudo teve como campo de pesquisa três instituições federais de ensino superior do estado de Minas Gerais (Universidade Federal de Viçosa, Federal de Minas Gerais e a Federal de Uberlândia) e como sujeitos, professores (as) das respectivas universidades.

PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O REUNI NA UFMG

COELHO, MARIA DE LOURDES – 2012
Tese

Palavras-chave: Reuni, **formação docente**, políticas públicas

Resumo: Esta tese tem como objetivo estudar os processos de constituição da docência universitária diante das políticas públicas que fundamentam as diretrizes, as práticas e as estratégias de **formação** dos **docentes** nas Universidades Públicas, em especial na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, criado através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. A partir da proposta do Reuni, foram levantadas duas hipóteses: 1) a articulação entre a pós-graduação e a graduação resulta em uma relação pedagógica triangular entre pós-graduandos, professores efetivos e graduandos, com a perda da hegemonia do professor tradicional no processo de gestão do ensino universitário; 2) os cursos de pós-graduação dividem o foco de seus currículos entre a **formação** do pesquisador e a **formação** para a docência, com possibilidade de agregar valor para a docência. Diante dessas hipóteses, questionou-se como a UFMG se organizou para promover o desenvolvimento de **formação** de seus **docentes**, conforme as exigências das políticas educacionais de 2007; quais as influências das políticas universitárias na prática **docente** e na constituição do professor; e se está a se consolidar um novo modelo de docência na UFMG, no contexto atual.

RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE **DOCENTE** NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

FERRAZ, BRUNA TARCILIA - 2012
Tese

Palavras-chave: Docência Universitária; Profissionalidade **Docente**.

Resumo: O trabalho teve como objetivo analisar como ocorre o processo de configuração da docência universitária na pós-graduação no contexto da avaliação da CAPES. Nossos objetivos específicos foram: identificar os efeitos da

sistemática de avaliação da CAPES no projeto acadêmico e ordenamentos internos dos programas; analisar os efeitos da adoção de critérios a serem atingidos na sistemática de avaliação da CAPES para a profissionalidade docente; e analisar no contexto da prática, a relação entre as políticas de avaliação da CAPES e a formação da docência universitária na pós-graduação em educação. Do ponto de vista metodológico, realizamos entrevistas e observações em reuniões e atas de colegiado, o que nos possibilitou construir espaço de coleta de depoimentos, cujos conteúdos foram alvo de análise. Entendemos que a docência universitária na pós-graduação reconfigura-se no contexto da avaliação da CAPES segundo os princípios da performatividade, evidenciando movimentos ambivalentes nos debates sobre a docência, a depender da concepção que o professor tem de docência e de pós-graduação, considerando as concepções presentes na política e na prática.

DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA: UM ESTUDO EM IESS MINEIRAS

VALDISSER, CASSIO RAIMUNDO – 2012
Dissertação

Palavras-chave: Atividades de Aprendizagem. Competências. Docência. IESs.

Resumo: As intensas mudanças que têm afetado o mundo moderno, muitas delas decorrentes de avanços tecnológicos, e, em consequência, têm influenciado fortemente o campo educacional. Dado esse contexto, os profissionais atuantes no ensino em Administração têm-se visto obrigados a se capacitarem, de forma que possam adquirir e utilizar adequadamente as competências necessárias no processo de formação de docentes e, posteriormente, empregar metodologias de ensino-aprendizagem que contribuam para a melhoria no ensino da Administração. Nesse sentido, os programas de Pós-Graduação têm-se tornado responsáveis pela formação de docentes para atuarem no Ensino Superior, pesquisadores e profissionais que optam em atuar no mercado não acadêmico. No entanto, há fortes indícios e comprovações incontestáveis da não efetividade ou da pouca contribuição na formação de docentes pelos referidos cursos stricto sensu. Levado em consideração esse contexto esposado, o presente estudo apresentou como propósito analisar se as experiências de aprendizagens desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação stricto sensu em Administração de IESs mineiras, especificamente UFLA, UFU e UNIHORIZONTES, possibilitam aos egressos desenvolver os conhecimentos e habilidades necessários a um profissional que vai atuar no ensino de Administração e como utilizam essas competências para ensinar.

DORMI PROFISSIONAL, ACORDEI PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIPAR - PARANÁ/ BRASIL

TAKEDA, SIRLENE APARECIDA – 2011
Dissertação

Palavras-chave: Educação Superior, Graduação-Administração, Formação

Resumo: O presente estudo teve origem na prática, como professora no curso de Administração. Tem por objetivo compreender como atua o professor do curso de Administração da Universidade Paranaense – UNIPAR. Partindo do pressuposto de Pimenta e Anastasiou (2005), de que o professor da Educação Superior adentra a área de docência sem formação pedagógica, a pesquisa busca desvendar como o professor atua em sala de aula, como organiza a sua ação didática e qual concepção epistemológica fundamenta seu trabalho docente. Dessa forma, a pesquisa procura responder as questões fundamentais: Como se instituiu o curso de Administração no Brasil? Como se dá a formação pedagógica do professor da Educação Superior? Quais são as abordagens pedagógicas que fundamentam a educação? Como o professor do curso de Administração da UNIPAR organiza o seu fazer pedagógico? A partir dessas respostas, a pesquisa tem como meta subsidiar as ações das Instituições de Educação formadoras de novos Administradores e, em particular, trazer elementos para subsidiar as ações do professor ao planejar sua prática pedagógica e ao executar sua tarefa cotidiana, à partir de referenciais da abordagem cognitivista.

O PLANEJAMENTO INTEGRADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SOUZA, LUCIA HELENA FERNANDES DE – 2012
Dissertação

Palavras-chave: Docente Universitário; Formação Continuada; Planejamento

Resumo: A função da docência evolui na sociedade e constitui-se como saberes historicamente situados. Na atualidade, entende-se a docência como uma prática profissional, que requer formação específica, voltada aos saberes do ensinar e do aprender, bem como a implicação destes na construção ou na reprodução de um modelo social. Essa ideia aplica-se também ao professor universitário que, por meio da história mundial e brasileira, reforça o descompromisso com a formação desse docente. Os saberes inerentes à prática pedagógica ficam em segundo plano, o que reforça a banalização do exercício da docência e interfere na profissionalização da atividade. Tal fato aponta para a necessidade da formação continuada ou em serviço. A formação contínua ou continuada acontece em decorrência da atualização constante da atuação profissional. Ela pode ocorrer em nível de pós-graduação, lato ou stricto sensu, e até mesmo pela participação em cursos, eventos, como forma de ampliação da formação inicial, desde que centrados nas necessidades e situações vividas pelos docentes. Em vista disso, a presente pesquisa tem a intenção de investigar e analisar a contribuição da metodologia do planejamento integrado como espaço de formação continuada do docente universitário. A pesquisa foi realizada com professores articuladores do planejamento integrado, no Curso de Nutrição, de uma universidade do estado de Santa Catarina, com a utilização da metodologia de estudo de caso. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas e gravações, categorizadas, envolvendo aspectos referentes à formação inicial e continuada do docente, bem como os aspectos que envolvem o planejamento integrado, apontando para os limites e contribuições do mesmo para a formação pedagógica na docência universitária. Os resultados da pesquisa apontam a contribuição da estratégia do planejamento integrado como prática educativa e como espaço de formação continuada, uma vez que adota a reflexão e a ação coletiva como mecanismo capaz de modificar e/ou ressignificar a prática docente universitária.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO METAVERSO SECOND LIFE

MARIA, SANDRA ANDREA ASSUMPCAO. 2012
Dissertação

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação a Distância. Metaverso.

Resumo: A presente dissertação teve por objetivo construir uma proposta de formação continuada, na modalidade a distância, para docentes da educação superior no Metaverso Second Life. Desta forma, buscou investigar como o Metaverso Second Life poderia contribuir para a construção desta proposta. Primeiramente, realizou-se uma revisão de literatura sobre as temáticas a fim de identificar publicações na área e a situação atual em que se encontra a pesquisa. A partir disso, construiu-se o referencial teórico, abrangendo as temáticas da docência na educação superior e, sobre o Metaverso Second Life. Logo, para o desenvolvimento dessa pesquisa, optou-se pela metodologia de estudo de caso, por compreender que o mesmo é flexível, pois enfatiza a exploração e a descrição considerando o contexto em que os fatos ocorrem. Para isso, a investigação caracterizou-se pela implementação de três etapas, a saber: a realização de observações de atividades no Metaverso Second Life, entrevistas com os sujeitos da pesquisa e os resultados obtidos a partir do desenvolvimento de um curso piloto. Além disso, foi construído um Objeto de Aprendizagem, denominado EduVirtua, com o intuito de reunir subsídios sobre os temas e favorecer apoio pedagógico ao contexto do curso piloto e da proposta de formação docente.

ASSESSORAMENTO DOCENTE

3 registros

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UFPA: UM PROGRAMA INSTITUCIONAL EM DEBATE

SANTOS, MARCOS HENRIQUE ALMEIDA DOS
Dissertação - 2012

Palavras-chave: Educação superior; Desenvolvimento profissional docente

Resumo: O presente estudo investiga como o Programa de Formação Continuada da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da Universidade Federal do Pará (UFPA) tem sido planejado, operacionalizado e organizado na Instituição, diante da problemática de ausência e/ou insuficiência de/na formação pedagógica de professores universitários. De forma mais ampla, o objetivo é analisar o Programa de Formação Continuada da PROEG/UFPA,

seu planejamento, operacionalização e organização na Instituição. De forma específica, dispõe-se a situar as principais discussões teóricas sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior; analisar a proposta do Programa e os referenciais teórico-metodológicos indicados para sua concretização; analisar a percepção da equipe de gestão, de formadores e de professores participantes sobre o Programa, concepções, propostas e ações; analisar a percepção dos professores participantes sobre as possíveis contribuições do Programa para a sua formação. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa. O campo empírico da pesquisa é o Programa de Formação Continuada da PROEG. Utiliza-se da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica para a análise do objeto. Os sujeitos da pesquisa correspondem a 23,17% do universo de professores que participaram de uma ação do Programa, a Pró-Reitora de Ensino de Graduação, a diretora de Ensino da PROEG/UFGA, além da coordenadora de apoio das atividades docentes (CAAD), um membro da equipe colegiada de coordenação e duas professoras que atuaram como facilitadoras em uma das ações do Programa. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário semiaberto

ANEXO C – RESUMO DAS PESQUISAS NO PORTAL DA CAPES

PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR
7 registros
Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica
<p>Rosiane De Fátima Ponce – 2012 Tese</p> <p>Dos estudos realizados sobre a pedagogia universitária, nas análises da pesquisa intervenção, aponta-se para algumas semelhanças, por exemplo, a solidão do professor iniciante que não encontra apoio pedagógico para elaborar seus planos de ensino; a docência copiada de professores que marcaram esses profissionais; professores que não se formaram para a docência, trata-se de profissionais liberais que chegam ao ensino superior por meio de concurso.</p> <p>Contudo, essa pesquisa intervenção não se afasta da realidade do país, ainda temos muitos professores universitários, seja em início de carreira ou em exercício, com necessidade de entendimento do processo de ensino e aprendizagem e não encontram respaldo em suas instituições, tendo que lidar sozinhos com essas questões. Há ainda que se pensar na exigência de produções acadêmicas nas universidades, que levam professores, muitas vezes, a se distanciarem do ensino. Por falta de condições materiais objetivas, os professores se dedicam muito mais ao campo da pesquisa e da produção acadêmica.</p>
ASSESSORAMENTO DOCENTE
10 registros
Formação continuada de professores da UFPA : um programa institucional em debate
<p>Santos, Marcos Henrique Almeida dos – 2013 Dissertação</p> <p>Tem a preocupação primordial com a formação pedagógica e a qualidade do ensino na graduação. No âmbito da sua proposta, sustenta-se a articulação do Programa com as políticas institucionais e nacionais, além de uma concepção de formação dialógica, flexível, sustentada na abordagem experiencial e na articulação entre a teoria e a prática, por meio da reflexão sobre a prática.</p> <p>É fundamental a garantia de mecanismos de acompanhamento contínuo dos professores, como a realização de relatos de experiência e a implantação de um núcleo permanente de assessoramento pedagógico, para que o Programa não se limite às ações esporádicas. Só assim, poderá fortalecer um processo de desenvolvimento profissional docente, que articule formação com condições dignas de trabalho e inclua a perspectiva de valorização profissional.</p>
DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR
133 registros
A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente
<p><u>Couto, Lígia Paula - 2013</u> Tese</p> <p>Por meio de análise dos dados coletados, foi possível constatar que ambas as universidades estão inovando e trabalhando a pedagogia universitária. No entanto, o trabalho com a pedagogia universitária e a formação pedagógica é muito mais presente na Instituição que tem no ensino sua atividade fundante, do que naquela em que este fica subsumido na atividade de pesquisador do docente. Como resultado, é possível analisar duas realidades diferentes: a instauração de uma cultura da docência capaz de promover a construção da identidade docente de seus professores,</p>

e uma cultura mais voltada à pesquisa, desvinculada do eixo ensino. Por fim, a conclusão desse estudo revela que é necessária uma aproximação da teoria/prática no que se refere à inovação proposta e, para isso, a área da pedagogia universitária pode contribuir de maneira fundamental, principalmente no tocante à formação docente para lidar com o aspecto inovador do projeto.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR

43 registros

Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais

Maraschin, Maria Lucia Marocco – 2012

Tese

Os dados indicam que os esforços institucionais para promover ações de formação continuada se fortalecem a partir dos indicadores de resultados que emergem da avaliação institucional. Os compromissos institucionais presentes na missão das universidades transversalizam as diferentes ações tanto no ensino e na pesquisa quanto na extensão. Os programas de formação continuada procuram atender às demandas gerais e específicas dos docentes. São esforços institucionais, que buscam produzir “mudanças possíveis” em âmbito coletivo e individual, traduzidos em ações que decorrem de inquietações vividas pelos discentes, docentes e gestores e se caracterizam por momentos de trocas, de inquietações e de contradições. Em síntese, as instituições pesquisadas, ao reconhecer a pluralidade e a heterogeneidade dos conhecimentos implicados na docência, assumem politicamente a formação continuada de seus docentes, concebendo-a e promovendo-a a partir de uma perspectiva plural.

A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social

Carvalho, Renata Innecco Bittencourt de – 2012

Tese

Neste estudo, toma-se como foco a prática pedagógica do bacharel professor do curso de Comunicação Social. São considerados os estudos que evidenciam as tendências da prática pedagógica na educação superior. No Brasil, as pesquisas a respeito da formação dos professores que lecionam no curso de Comunicação Social têm exposto a preocupação com a diversidade de práticas desenvolvidas pelos bacharéis professores, principalmente, pelo fato de não terem, durante a formação acadêmica, contato com conteúdos pedagógicos.

Tirando o coelho da cartola: a atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente

Scarinci, Anne Louise - 2010

Tese

A literatura em formação docente tem sido pródiga em traçar perfis e características de bons professores, mas a formação docente que tem sido realizada apresenta muitas dificuldades em atingir esses objetivos. O que pode estar faltando? Os objetivos desta investigação centram-se em descrever e analisar a dinâmica geral de um programa de desenvolvimento profissional, com foco nas ações do formador, e conectar seus objetivos e ações no programa, em sentido amplo, com o quadro teórico disponível em formação docente.

Ser docente na área da saúde : uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana

Alberto Durán González - 2012

Tese

As instituições de ensino superior possuem o grande desafio de revisar seu papel na educação dos profissionais de saúde. A formação do docente para a docência nas universidades, em especial na área da saúde, é dada em nível de pós-graduação em áreas técnicas específicas. Muitas vezes os docentes na área da saúde

assumem a docência sem nenhuma preparação prévia. Os docentes possuem papel importante no resgate do papel da universidade como espaço de formação técnica e libertadora. Inquietação: Compreender as formas de se tornar docente na área da saúde e os modos de ser-docente no mundo da educação na área da saúde. Nos critérios de seleção dos entrevistados buscou-se a diversidade de cursos, níveis de carreira docente e de tipos de vínculos com a Instituição. Resultados e Discussão: Docentes relataram que o desejo pela docência existia quando da possibilidade de entrada no mundo da educação, entretanto outros docentes relataram que o status e a necessidade de um segundo emprego foram os estímulos para a entrada na docência. No início da atuação, os docentes buscaram referências na impessoalidade da cotidianidade do mundo da educação para subsidiar a construção do ser-docente. Observou-se um movimento entre a impropriedade e a propriedade nos modos de ser-docente.

Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas a docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior

Campos, Vanessa Therezinha Bueno – 2010
Tese

Os mestrandos e doutorandos admitiram que não dominam conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à docência. Seus depoimentos revelaram uma naturalização da docência, ou seja, a docência é aprendida a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores. Considera-se que a docência, independente do nível de ensino em que ela aconteça, é uma ação humana. Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir e assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, é parte integrante da identidade profissional do professor. A partir da pesquisa realizada depreendeu-se que a docência no ensino superior amalgama-se em uma teia de significados que condicionam a sua concepção e deixam marcas indeláveis naqueles que vivenciam cotidianamente a profissão docente. Portanto, não é possível conceber a docência vivida sem considerar a formação pedagógica específica enquanto dimensão imprescindível à profissão docente.

Panorama da formação do professor em ciências contábeis pelos cursos *stricto sensu* no Brasil

Lapini, Vivian Caroline - 2012
Dissertação

A pesquisa analisou de que forma os programas de pós-graduação (*stricto sensu*) da área contábil no Brasil formam os professores em Contabilidade. Para responder esse questionamento, assumimos que a premissa básica da preparação para ser professor é sob a forma de continuação, assimilando, portanto, o conceito de educação continuada, visto que o bacharel em ciências contábeis não tem formação pedagógica. Dessa forma, os cursos *stricto sensu* deveriam cumprir o papel de preencher a lacuna de formação pedagógica, dito aqui como educação continuada do processo. Foi utilizada a triangulação de métodos de pesquisas, englobando: pesquisa documental nos relatórios disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; pesquisa documental no site de cada programa de pós-graduação; e análise de conteúdo dos relatórios e informações obtidas. O universo observado é composto por 25 cursos que oferecem doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional pelas 19 Instituições de Ensino Superior. A pesquisa é classificada como descritiva, possui caráter qualitativo e é considerada documental. Os resultados apontam que os programas se utilizam de 3 métodos visando à formação de professores: disciplina com preparação pedagógica, prática docente supervisionada e atividades complementares. Constatou-se que 6 programas das 19 universidades formam docentes.

ANEXO D – RESUMO DAS PESQUISAS NA ANPED

<p>ANPED 2009</p> <p>Total de trabalhos consultados NOS GTs 04, 08, 11 e 14: 60</p>
<p>GT 04</p> <p>TRAJETÓRIAS E LUGARES DA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO COMPROMISSO INDIVIDUAL À RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL</p> <p>Maria Isabel da Cunha – 2009</p> <p>Mapear as alternativas de formação do professor universitário, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, ainda que não de maneira universalizada, é um importante desafio para o campo da pedagogia universitária. Compreendendo as trajetórias, motivações, pressupostos e práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas múltiplas modalidades, consideramos urgente a discussão da propriedade dessas experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional. É preciso reconhecer as motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação; estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da educação superior e reconhecer o impacto dos esforços de formação na qualificação da educação superior.</p>
<p>GT 04</p> <p>EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO – POSSIBILIDADES DO CONTEXTO ESPANHOL</p> <p>Maria Isabel de Almeida 2009</p> <p>O artigo analisa o desenvolvimento de políticas de formação do professor do ensino superior no âmbito de quatro universidades espanholas, enfatizando as novas demandas postas ao trabalho docente com a Instituição do Espaço Europeu de Educação Superior pela Declaração de Bolonha em 1999. São analisados os aspectos políticos, conceituais e organizacionais da formação do professor universitário desenvolvida por organismos das próprias universidades especialmente vocacionados para a atuação formadora. Seu objetivo central é discutir alguns caminhos que possam favorecer a construção e o desenvolvimento de políticas institucionais de formação do corpo docente pelas próprias universidades. Palavras-chave: pedagogia universitária; formação do docente universitário; políticas institucionais de formação.</p>
<p>GT 08</p> <p>REUNIÕES PEDAGÓGICAS COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA SUPERIOR: DISCUTINDO CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA</p> <p>Hedioneia Maria Foletto Pivetta</p> <p>Este artigo aborda questões pertinentes à docência na educação superior, partindo do pressuposto que os professores participantes não possuem formação pedagógica para esse ofício. A temática discutida toma maior dimensão à medida que as Instituições de Ensino Superior buscam novas propostas curriculares no intuito de adequar à formação profissional às demandas da sociedade, em especial nos cursos da área da saúde. Este é o caso do Curso de Fisioterapia de uma Instituição Confessional do interior do Estado do Rio Grande do Sul. No intuito de superar o modelo hegemônico da formação profissional e atender as diretrizes curriculares do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para a formação de profissionais na área da saúde, o curso em pauta elaborou um projeto de</p>

formação baseado em módulos de ensino. Para tanto a proposta curricular compreendia o entendimento das relações não só entre as áreas específicas, disciplinares, mas do conteúdo aliado à prática social, o que levava a necessidade de revisão e reformulação de todo o processo de formação e, principalmente, dos professores participantes. Esses formadores precisaram buscar subsídios para desenvolver a docência adequando-se a nova realidade profissional. Desse modo tornou-se fundamental identificar as concepções de formação e docência dos professores envolvidos, tendo em vista um perfil formador calcado no ensino modular, ao mesmo tempo em que se considerava que as concepções de docência que os professores apresentavam e, a maneira como concebiam a formação e a docência poderiam mobilizar a sua prática pedagógica.

GT 08

2009

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REPERCUSSÕES DA AMBIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Adriana Moreira da Rocha Maciel

Silvia Maria de Aguiar Isaia

Doris Pires Vargas Bolzan

Neste texto descrevemos e interpretamos achados de pesquisa sobre as trajetórias formativas de docentes atuantes em Licenciaturas de uma Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul. O enfoque desse estudo centra-se no processo de formação dos formadores de formadores, uma vez que esses sujeitos enfrentam crises na profissão docente e na formação de professores em diversos níveis de ensino. Mas, eles foram preparados para isto? Em nosso país inexistem cursos de graduação que formem docentes para a educação superior, pois as licenciaturas tratam da formação de formadores para a educação básica e os cursos de pós-graduação estão voltados prioritariamente para a pesquisa em diferentes áreas. Perguntamos, então, como se formam os formadores de formadores? Temos evidenciado a partir de nossos estudos que há um despreparo tácito no início da carreira, porém acreditamos que esse vai sendo superado ao longo da trajetória docente, desde que seja possível contar com condições subjetivas e objetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência, ou seja, uma ambiência construtiva. Neste sentido, o exercício auto-reflexivo da docência fortalece a implicação do profissional na tarefa educativa e na aprendizagem de como conduzir o processo pedagógico de ensinar uma profissão a alguém. Esse processo vai preparando o profissional docente ao longo da carreira. Por outro lado, quando a docência torna-se uma atividade rotineira, reproduzindo meramente práticas profissionais para os alunos, temos uma grave contradição, entre o domínio do saber e do saber fazer e o desconhecimento de como ajudar o estudante a construir este saber e saber fazer para atuar em uma profissão ou área específica.

GT 11 - 2009

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL

Daniela Motta de Oliveira

A educação a distância, ao ocupar um espaço estratégico nas políticas públicas para o ensino superior, com destaque para a sua emergência na formação superior de professores, reacendeu entre os educadores o debate a seu respeito. Essas discussões são históricas e envolvem aspectos tanto pedagógicos quanto ético-políticos: em tela, estão as análises sobre as possibilidades e sobre a qualidade da EaD, concomitantemente à preocupação sobre a ênfase na EaD como solução para a democratização do acesso ao ensino superior e para a formação de professores para a educação básica. Ao mesmo tempo, estes debates estão inseridos no debate mais geral sobre a educação e o seu papel nos novos tempos do novo imperialismo (HARVEY, 2005; CHESNAIS, 1996, 1999; FONTES, 2006), e com a formação dos intelectuais necessários à difusão de um novo modo de ser, pensar e agir, de acordo com os valores ético-morais, políticos e econômicos da contemporaneidade (OLIVEIRA, 2008a; 2008b). Assim, torna-se possível

compreender a emergência da EaD no ensino superior, de forma geral, e na formação de professores, de forma específica, na perspectiva do novo princípio educativo, mediador das mudanças para a educação que se iniciou, no Brasil, nos anos de 1990, a partir de quatro aspectos distintos, mas profundamente articulados: na perspectiva didático-pedagógica, com o estabelecimento de parâmetros de qualidade de ensino a partir do desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à própria vida das pessoas; na perspectiva econômica, através da elevação mínima do patamar de conhecimento científico da futura força de trabalho (simples e complexa) de acordo com as exigências do novo paradigma produtivo; no plano político, significando a afirmação do consenso em torno do padrão neoliberal de desenvolvimento como o único e verdadeiramente possível neste início de século, legitimando o novo modelo de participação na sociedade e a despolíticação dos sujeitos coletivos; na perspectiva social, representando a solidificação do novo individualismo como valor moral radical, a valorização do 2º mercado enquanto regulador das relações sociais e na ressignificação das noções de igualdade e de liberdade, garantindo os fundamentos da nova cidadania.

ANPED 2010

Total de trabalhos consultados NOS GTs 04, 08, 11 e 14: 56

GT04

O CAMPO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO UM DESAFIO

Maria Isabel da Cunha

Uma agenda propositiva está exigindo uma análise mais intensa da relação ensino e pesquisa, aprofundando o conceito de qualidade da educação superior e de como essas reflexões políticas e posições epistemológicas incidem sobre os currículos e sobre as práticas de ensinar e aprender que se desenvolvem na universidade. Vale tomar como pano de fundo as mudanças sociais e estruturais que produzem fenômenos novos, como a massificação do acesso ao terceiro grau e a emergência desse nível de escolarização para a grande maioria de jovens e adultos. Quantos dilemas nunca foram adequadamente resolvidos? Como as novas configurações estão a exigir revisões dos conceitos consolidados? Que lugares abrigam a discussão desses temas no cenário acadêmico? Como elas envolvem os jovens professores? Nóvoa (2008) tem provocado a reflexão dos pesquisadores em educação, em interessante construção lingüística, tomando a palavra “evidentemente” como objeto.

GT 08

A DESCOBERTA DA DOCÊNCIA POR ENGENHEIROS-PROFESSORES E SUAS REPRESENTAÇÕES

João Bosco Laudares

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa, realizada em curso de Mestrado, quanto à descoberta da docência por engenheiros-professores. O objeto de investigação foi definido pelas representações sociais que os docentes de curso de Engenharia, engenheiros com bacharelado, constroem acerca dos processos de formação e profissionalização docentes, sem parâmetros pedagógicos adquiridos formalmente em Licenciaturas, e na prática docente do engenheiro-professor. Diante da ausência de diretrizes claras acerca da formação pedagógica do professor universitário, a prática docente nesse nível de ensino pauta-se basicamente em valores, crenças e representações sociais acerca do que é ser professor, construídas ao longo de sua história de vida familiar e escolar, bem como a partir de suas interações com seus pares.

GT 08

EDUCAÇÃO SUPERIOR: A ENTRADA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM e UNIFRA
Adriana Moreira da Rocha Maciel – UFSM
Doris Pires Vargas Bolzan – UFSM

O texto é recorte de um estudo comparativo sobre trajetórias docentes, com quarenta professores de duas IES, pública e privada. O problema focaliza a dinâmica da entrada na docência superior, objetivando compreender quais marcadores a definem como um movimento construtivo da docência. Os dados foram apreendidos em investigação narrativa, a partir de autorreconstruções biográficas e trabalhados mediante análise textual discursiva. A nossa compreensão do processo de construção da docência inicial envolveu três eixos: a inserção na docência superior que demarca a transição de profissionais em formação para professores autônomos; os sentimentos docentes como dinamizadores da atividade educativa e a configuração da resiliência docente produzida por uma ambiência positiva frente às exigências da nova profissão e seu modo de enfrentamento das dificuldades encontradas. Assim, compreendemos que nesse contexto de formação deve-se ter em mente que a inserção na docência superior implica a assunção dos sentimentos, que se constituem em suporte à resiliência docente. O pano de fundo configura-se em uma ambiência positiva, permeada por uma acolhida interpessoal e institucional, assentada em um programa efetivo de inserção na docência universitária.

ANPED 2011

Total de trabalhos consultados NOS GTs 04, 08, 11 e 14: 50

GT 04

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS PROFESIONALES: UN PROBLEMA DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITÁRIA.

Elisa Angela Lucarelli (UBA) Sara Claudia Finkelstein (UBA)

Este artigo apresenta os progressos realizados por um programa que investiga a formação no campo da saúde em uma universidade Argentina, com foco na análise da construção da aprendizagem complexa nas carreiras de Odontologia e Medicina, e formas inovadoras visando a teoria de trabalho conjunto desenvolvido pelos professores no seu ensino nos espaços das clínicas. Através do desenvolvimento de metodologia qualitativa, à luz de um quadro conceitual baseado em considerações de Didática de base crítica são definidas: a especificidade da Didática universitária, as práticas de ensino na formação da profissão, o quadro curricular das duas carreiras sendo estudadas, as características assumidas pelo ensino nas clínicas, a construção da aprendizagem complexa nessas áreas, a colaboração estabelecida entre grupos de estudantes para lidar com a incerteza criada pelas situações de prática profissional no ensino de graduação.

Palavras-chave: Práticas de ensino. Prática profissional. Docência universitária

GT 04

DIDÁTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO: PESQUISAS E PRODUÇÕES

Roberto Valdés Puentes Universidade Federal de Uberlândia Andréa Maturano Longarezi Universidade Federal de Uberlândia

O artigo analisa as pesquisas e produções sobre didática desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação em Minas Gerais pela identificação das dimensões e dos campos nos quais estão concentradas; e qualifica as publicações, mediante a identificação dos veículos utilizados para sua divulgação. Os resultados indicam que: a didática ocupa, em média, um terço das pesquisas e produções realizadas; as publicações em periódicos representam pouco mais de um sexto do total; os veículos de divulgação dessa produção são pouco expressivos; e há uma concentração de estudos teóricos sobre profissionalização e formação docente, em detrimento de indagações sobre as condições e os modos de intervenção e de efetivação das práticas pedagógicas. Palavras-chave: Didática. Campos. Dimensões. Pesquisa. Pós-graduação.

<p>GT 08</p> <p>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA</p> <p>Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM)</p> <p>Resumo não encontrado.</p>
<p>GT 08</p> <p>PROFESSORAS INICIANTE BEM-SUCEDIDAS: ELEMENTOS DE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</p> <p>Silmara De Oliveira Gomes Papi (UEPG)</p> <p>Resumo não encontrado.</p>
<p>GT 11</p> <p>DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: REPRESENTAÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR</p> <p>Vanessa Therezinha Bueno Campos (UFU)</p> <p>No contexto de amplas discussões sobre a formação do professor que atua no ensino superior, bem como sobre as condições pelas quais esses profissionais ingressam no magistério, destacam-se significativas reflexões sob os diferentes enfoques e relativos a importância (ou não) dos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que definem e caracterizam a docência. Essas discussões geram tensões que se tornam cada vez mais explícitas nas instituições de ensino superior, pois o número de professores sem formação e experiência específica para a docência que nelas ingressam tem aumentado significativamente. As reflexões apresentadas nesse artigo foram organizadas a partir da pesquisa de doutorado desenvolvida no período de 2006 a 2009, que objetivou apreender os sentidos e os significados de docência no ensino superior expressos nas representações de mestrandos e doutorandos de instituições federais de ensino superior das diversas áreas do conhecimento e das regiões geográficas do Brasil.</p>
<p>ANPED 2012</p>
<p>Total de trabalhos consultados NOS GTs 04, 08, 11 e 14: 56</p>
<p>GT 04</p> <p>DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA: CONTINUIDADES E RUPTURAS</p> <p>Cristina Maria D'Ávila Teixeira (UFBA)</p> <p>Esta pesquisa exploratória visa compreender as relações que envolvem a mediação didática no ensino universitário, buscando auscultar o trabalho voltado ao desenvolvimento da profissionalidade docente. A presente investigação medra da suspeita de que o problema na construção da profissionalidade docente se situa, sobretudo, nos institutos de formação específica. Investigar o que pensam e como agem os professores desses institutos no sentido de propiciar aos licenciandos o desenvolvimento de saberes necessários à profissão faz-se indispensável. Nossa abordagem de pesquisa combina as dimensões qualitativa e quantitativa e se inscreve num paradigma interpretativista. A coleta de dados consistiu numa sondagem, com aplicação de questionário, junto a professores de três cursos de licenciatura: Biologia, Música e Pedagogia. Os principais resultados demonstram que: a) os professores sentem-se identificados com a docência; b) comungam de epistemologias e concepções pedagógicas críticas; c)</p>

possuem uma compreensão assistemática do que seja profissionalidade docente e trabalham para a sua consecução sem objetivos conscientemente estabelecidos. Palavras-chave: docência universitária; saberes docentes; profissionalidade docente; identidade profissional.

GT 08

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: IMPLICAÇÕES DO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

Terezinha de Souza Ferraz Nunes (Faculdade Senac Pernambuco)

Neste artigo, de forma sintetizada, trazemos para debate alguns resultados decorrentes de pesquisa realizada com professores(as) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de caráter privado. A análise dos discursos pedagógicos oficial e institucional, os depoimentos de 03 coordenadores(as), 02 diretores(as), bem como 20 professores(as) que iniciaram e permanecem na docência nessa modalidade acadêmica permitiram identificar, entre outros elementos, que a política de educação superior de tecnologia tem como sua principal expressão as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais dos Cursos Superiores de Tecnologia (DCNG/CST) que, de forma não explícita, instituem sentido e incidem sobre a constituição da identidade docente. Trata-se de um processo permeado por conflitos originados no âmbito da relação educação e trabalho que acende uma discussão em torno da dualidade da educação, agora estendida ao âmbito da educação superior e, contraditoriamente, distingue formação para o trabalho e formação acadêmica. Procuramos, também, despertar para a complexidade da qual se reveste a docência nessa modalidade acadêmica e para as muitas expectativas que recaem sobre a sua atuação. Palavras-chave: constituição da docência; Educação Superior de Tecnologia; dualidade e identidade docente.

GT 08

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: SITUANDO EFEITOS DA AVALIAÇÃO DA CAPES NA PROFISSIONALIDADE

Bruna Tarcília Ferraz (UFPE) Márcia Maria de Oliveira Melo (UFPE)

O artigo situa efeitos da avaliação da CAPES na (re)configuração da docência universitária, evidenciando ambivalências, a depender da concepção que o professor tem de universidade, pós-graduação e docência. Situa os modelos de universidade que influenciam a docência, considerando a dimensão do ensino, da articulação entre ensino e pesquisa, e do papel do Estado e do Mercado. A partir da análise de conteúdo realizada (Bardin, 2011) nas mensagens explícitas e latentes em entrevistas com 32 professores da Pós-Graduação de três Universidades Federais do Nordeste, apreende-se numa maior tendência que a docência, sob os impactos da avaliação da CAPES, configura-se, tomando a pesquisa como central, segundo a concepção de docência performativa ou colonizada. Por outro lado, identifica-se concepção crítica de docência, configurada no princípio do ensino, pesquisa, extensão e gestão, com base no conceito de docência ampliada ou autêntica (Ball, 2005). Conclui-se que a avaliação da CAPES reconfigura a profissionalidade docente, sobretudo, quando centra-se na pesquisa/publicação, fragilizando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e provocando resistência de professores que reconhecem outras atividades pedagógicas constitutivas dessa profissionalidade. Palavras-chave: Política Educacional; Avaliação da CAPES; Profissionalidade Docente.

ANPED 2013

Total de trabalhos consultados NOS GTs 04, 08, 11 e 14: 51

Gt 04

DIDÁTICA: UMA ESPERANÇA PARA AS DIFICULDADES PEDAGÓGICAS DO ENSINO SUPERIOR?

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (UNISANTOS)

O artigo discute as possibilidades da Didática no espaço contraditório e tenso de ensinar e aprender na Universidade contemporânea. Analisa a proposta europeia de formação didática a docentes desse nível de ensino. Metodologicamente trabalha com pesquisa crítico-interpretativa usando a triangulação de dados de entrevista com 12 docentes de ensino superior brasileiro e 4 docentes franceses, da área de administração e contabilidade, com dados de observação da prática de 8 docentes de demais áreas de ensino. A análise dos dados foi realizada com base na hermenêutica crítica. Do estudo em questão fica a compreensão de que alunos e docentes do ensino superior estão convivendo em lógicas opostas e paralelas, atravessadas por condições institucionais que não as reconhece e encaminha, propondo princípios didáticos que poderão tensionar a convergência dessas lógicas. O trabalho apresenta a proposta de organizar a sala de aula em processos investigativos, através dos quais alunos e professores se organizem num coletivo investigador, que pode facilitar o envolvimento dos sujeitos com os processos coletivos de produção, sistematização e socialização dos conhecimentos.

GT 04

ESTÁGIO DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Maria Marcia Melo de Castro Martins (UECE) Maria Marina Dias Cavalcante (UECE)

Este trabalho versa sobre o papel do Estágio de Docência na formação pedagógica de pós-graduandos stricto sensu. O interesse pela temática surgiu da compreensão de que a Pós-graduação stricto sensu, embora tenha, historicamente, seu foco voltado para a formação do pesquisador, também deve se constituir como lugar para a formação do futuro docente universitário. Tem por objetivo geral analisar em que medida o Estágio de Docência (ED), desenvolvido por alunos do Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas (CMACF) da Universidade Estadual do Ceará, (UECE) tem contribuído para sua formação pedagógica no tocante ao exercício da docência, no Ensino Superior. E como objetivos específicos: identificar a proposta do Estágio de Docência do CMACF; conhecer como o Estágio de Docência é vivenciado pelos mestrandos no Curso e as práticas desenvolvidas durante essa atividade; verificar a compreensão desses mestrandos sobre o ED em relação à sua formação para atuar como professor no Ensino Superior; identificar o que há de pedagógico no ED e reconhecer o lugar que este ocupa na formação dos pósgraduandos. A pesquisa se configura como estudo de natureza qualitativa, e tem como método o Estudo de Caso. Insere-se no Paradigma Interpretativo ou Compreensivista, utiliza-se da Análise de Conteúdo como procedimento para análise dos dados. A técnica de coleta de dados é a entrevista semi-estruturada. Os sujeitos são quatro alunos do CMACF, que haviam realizado o Estágio de Docência. A análise dos dados nos permitiu inferir que O ED constituiu-se em uma experiência significativa para os sujeitos no tocante ao reconhecimento das demandas do ensino na graduação. Revelou limites em relação ao conhecimento do conteúdo específico (ministrado por eles em situação de ED), às estratégias de ensino e de avaliação. Apontam como contribuições à sua formação pedagógica, aprendizagens sobre o relacionamento professor-aluno, organização e apresentação do conteúdo, didaticamente, e diversificação da avaliação da aprendizagem. Os sujeitos apontam a necessidade de um contato mais próximo com o professor da disciplina, de vivenciar o ED de forma melhor planejada. Defendem a oficialização do ED como uma disciplina do CMACF. Podemos anunciar que as especificidades do ED precisam ser melhor compreendidas no âmbito da Pós-graduação por coordenadores, professores e alunos e ocupar o devido lugar na formação do pósgraduando, pois, embora venha oportunizando o ingresso do mestrando na sala de aula da graduação, essa inserção tem sido solitária, e desencontrada do que pressupõe um ED. O pedagógico, nessa atividade está circunscrito às tentativas e esforço dos alunos em responder, satisfatoriamente, às demandas dos alunos da graduação. Tarefa difícil, segundo os sujeitos, e, muitas vezes, além de suas possibilidades. A forma como o ED vem sendo realizado desafia esta Instituição a pensar estratégias para a efetivação desta atividade em diretrizes que melhor preparem o aluno para o exercício docente, no Ensino Superior. Esta questão sinaliza para a necessidade de uma Pedagogia Universitária, que ajude a conceber os ED em outras bases. E já desponta nessa direção com a recém-criada Resolução N o 821/2011, que estabelece as normas para o Estágio de docência dos Cursos e Programas de Pós-graduação desta Universidade.

GT 08

ANÁLISE DE NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES INGRESSANTES NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Emília Freitas de Lima (UFSCar)

A presente pesquisa se localiza no contexto da proposta de um programa de formação continuada de docentes atuantes em cursos de graduação de uma Universidade pública, especialmente dirigido aos recém-contratados. Tendo aderido ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, a partir de 2009 teve grandemente ampliado o seu número de cursos de graduação e conseqüentemente o seu quadro docente, sendo que à época do levantamento dos dados contava com 52% de professores novos. O intuito da realização desta pesquisa foi, então, o de embasar a proposta de formação em dados obtidos diretamente junto aos professores, em contraposição à ideia de “pacote” pré-elaborado. Assim, a pesquisa se justifica com base em autores como Roegiers, Wouters e Gérard (1992), que advogam a necessidade de ancorar as políticas institucionais na elucidação de dados sobre a formação e as necessidades formativas de seus membros. Esses autores atribuem ao levantamento e análise de necessidades de formação principalmente a função de regulação, a fim de garantir que a Instituição não se equivoque quanto ao tipo de formação e, mais amplamente, quanto ao tipo de ação a ser implementada.

GT 08

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NAS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO.

Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFMS) Silvia Maria de Aguiar Isaia (UNIFRA)

Este artigo aborda processo de pesquisa cuja temática envolve a relação existente entre as áreas específicas de conhecimento e as dinâmicas construtivas da docência superior, as quais podem ser entendidas como movimentos da docência na Educação Superior (MDES adiante). Problematicamos se existem características pedagógicas peculiares às áreas específicas de conhecimento, constitutivas da formação profissional do professor, ao interligarem-se aos saberes acadêmicos. Em busca de possíveis caminhos interpretativos, investigamos se as áreas específicas de conhecimento dos professores de uma Instituição pública podem influir na construção dos movimentos da docência na Educação Superior. Neste sentido, fez-se valiosa a colaboração de diversos docentes de cada área do conhecimento, levando em conta a organização das unidades universitárias da Instituição participante.

GT 11

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Olgaíses Maués (UFPA) Michelle Borges de Souza (UFPA)

A educação superior no Brasil tem um dos menores índices de matrícula da América Latina. A Argentina, Bolívia, Chile e Panamá tem uma taxa bruta de matrícula superior a 40%. O Censo da Educação Superior 2011, publicado pelo INEP, indica que esse índice em 2010, no caso brasileiro, era 27,8% para a taxa bruta e 14,6% para a taxa líquida. Esses dados têm sido preocupantes para os governos brasileiros que buscam superar essa marca com políticas que tirem o país do lugar pouco expressivo em relação à matrícula na educação superior. O Plano Nacional de Educação (2001), já estabelecia a meta de 30% de jovens matriculados neste nível de ensino, até 2010, final da vigência do PNE, o que não foi atingido. Algumas políticas têm sido desenvolvidas pelo governo federal, nos últimos anos, como a Universidade para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI); e a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação de Ciência e Tecnologia (IFETs). Além desses programas de expansão, o governo federal assumiu o compromisso com a formação de professores de educação básica, tendo implementado o Sistema Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, o que implica em expansão de vagas em cursos de Licenciatura presenciais e na modalidade à distância, ou que conjuguem as duas modalidades.