



UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA BORGES BORBA

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR PRIVADA EM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO RIO DE
JANEIRO**

Rio de Janeiro

2018

CLAUDIA BORGES BORBA

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR PRIVADA EM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO RIO DE
JANEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Política, Gestão e Formação de Educadores (PGFE).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laélia Carmelita Portela Moreira

Rio de Janeiro

2018

CLAUDIA BORGES BORBA

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR PRIVADA EM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO RIO DE
JANEIRO

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Laélia Carmelita Portela Moreira

Presidente

Universidade Estácio de Sá

Prof^a. Dr^a. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

Universidade Estácio de Sá

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Oxalá e todos os Orixás, pela força e coragem que me deram durante toda esta longa caminhada. Sem a certeza da minha fé eu não teria conseguido!

Aos meus pais, que me dão, diariamente, exemplos de caráter, retidão, princípios e firmeza. E por serem como são, me fizeram acreditar que esse caminho era possível e que me traria imensa satisfação.

Ao meu irmão, que foi o exemplo inicial para que eu escolhesse essa trajetória e que se mostrou disponível em todos os momentos que precisei.

À minha filha, que teve que entender que nem sempre eu estava disponível para ela e que, por muitas vezes, teve que me ajudar a distrair a cabeça para que eu pudesse retornar aos textos com mais foco.

Aos meus primos e tios, que acreditaram na minha capacidade e me desafiavam constantemente.

Nominalmente tenho que citar três pessoas, as quais amo muito: Daniel Cidade, Julio Cidade e Raimunda Borges. Vocês três, cada um dentro de suas características e proximidade a mim, foram decisivos nessa etapa de minha vida. Cheguei aqui muito devedora a vocês!

Especialmente, à professora Dra. Laélia Moreira, minha orientadora, pela precisão nas orientações e sabedoria na intensidade da motivação. Acreditou em mim desde o primeiro momento e graças às suas correções e acertos de rumo é que consegui chegar aqui!

Aos colegas de turma, que fizeram com que nossas aulas ficassem mais leves e tivéssemos a certeza do caminho escolhido. Apoiando-nos uns aos outros nos momentos de dificuldades ou dúvidas.

Aos professores, sujeitos dessa pesquisa, pela disponibilidade de tempo e pela sinceridade nas respostas, tornando este trabalho enriquecedor.

OBRIGADA A TODOS!

Beda, monge beneditino, disse que há três caminhos para a infelicidade:

- *Não ensinar o que se sabe;*
- *Não praticar o que se ensina;*
- *Não perguntar o que se ignora.*

RESUMO

BORBA, Claudia Borges. **Formação Pedagógica de Professores na Educação Superior Privada em curso de Administração do Rio de Janeiro**. 2018. 75 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2018.

Diversos autores do universo da Educação Superior reconhecem que não existe uma formação específica para exercer a docência nesse nível de ensino, e ressaltam o papel da pesquisa na formação de professores em detrimento da formação para a docência. Desta forma, uma lacuna evidente se mostra relacionada à formação do professor do Ensino Superior, pois, muitas vezes, em Instituições de Ensino Superior (IES), mais especificamente privadas, são contratados em razão da *expertise* na área do conhecimento em questão, mesmo que estes não detenham os conhecimentos pedagógicos necessários para ministrar aulas. A pesquisa analisa a ausência de políticas de formação específica para a docência superior e objetiva analisar os desafios enfrentados pelos professores, bem como as estratégias criadas para dar conta das exigências no cotidiano da sala de aula, além de verificar a trajetória da atuação profissional original para a docência, as dificuldades no início da carreira docente e como os saberes específicos de sua *expertise* são transformados em saberes pedagógicos. A pesquisa é classificada como qualitativa e foi realizada em três etapas. A primeira etapa foi a busca pelo referencial teórico e legislação, destacando os conceitos sobre profissão, profissão docente e docência do Ensino Superior; a segunda foi a aplicação dos questionários e realização das entrevistas com os professores de administração, bacharéis, mestres, doutores, coordenadores e chefes de departamento de uma instituição de ensino superior privada do Rio de Janeiro. A terceira etapa foi destinada à análise e interpretação dos dados coletados. Os resultados indicaram que o domínio de conteúdo e conhecimento são as competências mais buscadas pelos respondentes. Em relação às estratégias utilizadas, os resultados indicaram que é mais comum tentarem por si mesmos encontrar soluções e demonstraram que se apoiam em sua própria *expertise* para superar as dificuldades em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores. Docência Superior. Formação Pedagógica.

ABSTRACT

Several authors of the universe of higher education recognize that there is no specific training to exercise the teaching at this level of education, and emphasize the role of research in the formation of teachers at the expense of training to teach. In this way, a clear gap is shown to be related to the training of the teacher of higher education, because, often, in higher education institutions (IES), more specifically private, are contracted because of expertise in the area of knowledge in Even if they do not hold the pedagogical knowledge required to teach. The research analyses the absence of specific training policies for higher teaching and aims to analyze the challenges faced by teachers, as well as the strategies created to account for the daily requirements of the classroom, in addition to verifying the Trajectory of the original professional performance for the teaching, the difficulties at the beginning of the teaching career and how the specific expertise of its experience are transformed into pedagogical know-how. The research is classified as qualitative and was performed in three stages. The first stage was the search for the theoretical reference and legislation, highlighting the concepts about profession, teaching profession and higher education; The second was the application of the questionnaires and realization of the interviews with the teachers of administration, alumni, Masters, doctors, coordinators and heads of Department of a private higher education institution in Rio de Janeiro. The third stage was intended for the analysis and interpretation of the data collected. The results indicated that the domain of content and knowledge are the skills most sought by respondents. In relation to the strategies used, the results indicated that it is more common to try for themselves to find solutions and demonstrated that they support themselves in their own expertise to overcome the difficulties in the classroom.

Key words: Teacher training. Higher teaching. Pedagogical training

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ingressantes em cursos de graduação em 2016	43
Gráfico 2 – Os 10 maiores cursos de graduação em 2009 (matrículas)	44
Gráfico 3 – Os 10 maiores cursos de graduação em 2016 (matrículas)	44
Gráfico 4 – Gênero	48
Gráfico 5 – Faixa Etária.....	48
Gráfico 6 – Titulação Acadêmica	49
Gráfico 7 – Profissão Docência	49
Gráfico 8 – Acha importante curso de aperfeiçoamento? Fez na própria área?.....	51
Gráfico 9 – Distribuição das Competências	53
Gráfico 10 – Bacharelado é suficiente para ser bom docente?.....	58
Gráfico 11 – Formação Continuada: sim ou não?	59
Gráfico 12 – Índices da competência ética	60

LISTA DE TABELAS E QUADRO

Tabela 1 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro 1970-2010	12
Tabela 2 – Evolução do Número de Instituições do Ensino Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 1998-2013	13
Tabela 3 – Evolução do número de funções docentes em exercício, segundo a categoria administrativa (pública e privada) e organização acadêmica – Brasil – 2013-2015	14
Tabela 4 – Competência Cognitiva.....	54
Quadro 1 – Comparação entre as atividades de pesquisar e ensinar	15

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CFA – Conselho Federal de Administração.

FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IES – Instituições do Ensino Superior.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MRE – Ministério das Relações Exteriores.

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico.

PNE – Plano Nacional de Educação.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UDC – Universidade do Distrito Federal.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

USAID – United States Agency for International Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 SITUANDO O PROBLEMA DA PESQUISA	18
1.1 PROFISSÃO, PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	19
1.2 CONHECIMENTO PROFISSIONAL E SABERES.....	23
2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO.....	30
2.1 BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....	30
2.2 FORMAÇÃO E DIDÁTICA	35
2.3 PROFESSOR INICIANTE E CHOQUE DE REALIDADE.....	40
3 O PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO	43
3.1 A METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA	45
3.2 PREPARAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	47
3.3 DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	48
3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	65
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	69
ANEXO B – QUESTIONÁRIO “IDENTIFICAÇÃO DO CANDIDATO”	72
ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	74

INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira, ao longo dos tempos, vem passando por diversas mudanças, sendo a maioria delas decorrente da influência do Estado e da situação econômica do momento.

Embora esta pesquisa se situe no período contemporâneo, fez-se necessário, para adequada compreensão do problema, analisar a evolução histórica da legislação educacional, para compreender de onde surgiram as lacunas que desejaremos apontar.

Em meados da década de 1960, segundo Sampaio (2000, p.44), “As universidades públicas eram vistas, pelo regime militar, como focos de subversão e foram mantidas sob constante vigilância. [...]”. A autora destaca que os professores e alunos buscavam uma nova universidade, que deveria ser pública, deselitizada, organizada por departamentos, onde os docentes tomassem as decisões de forma democrática. “No final da década de 60, o setor privado já absorvia 46% das matrículas; no final da década seguinte, respondia por 62,3%.” Sampaio (2000) ressalta que, apesar do setor público ter crescido nesse período, não aconteceu na mesma proporção que o privado.

A autora menciona, ainda, que as mudanças na Educação Superior, com a entrada do setor privado, a partir da segunda metade da década de 1970, possibilitaram que mais pessoas ingressassem nas faculdades e pudessem disputar as vagas de emprego que eram ofertadas pelas grandes empresas, favorecidas pelo crescimento econômico e, desta forma, a população redescobriu um caminho para melhorar sua qualidade de vida: a educação.

Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL,1996), o setor privado passou por um novo “boom”.

Segundo Sampaio (2000), as universidades privadas passaram a ter autonomia, conforme o artigo 53 da referida lei:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (BRASIL,1996).

Vale ressaltar, de acordo com Sampaio (2000), que a Lei possibilitou a abertura de cursos mais procurados, fechamento de cursos que rendiam menos, alterando o número de vagas de acordo com a entrada e a evasão dos alunos. A autonomia diminuiu a burocracia e o

resultado passou a ser mais imediato, favorecendo o setor privado. A Tabela 1 demonstra o elevado crescimento de matrículas no setor privado, que passaram, no período de 1970 a 2015, de 214.865 para 7.767.039.

Tabela 1 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro 1970-2010.

ANO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL
	NÚMERO	%	NÚMERO	%	NÚMERO
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.277.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2010	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2	5.449.120
2015	764.616	9,0	7.767.039	91,0	8.531.655

Fonte: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

Para Sampaio (2000), as mudanças na Educação Superior, com a expansão do setor privado, possibilitaram que mais pessoas ingressassem em Instituições de Ensino Superior (IES), em geral na área de ciências sociais aplicadas¹, ocasionadas pelo menor custo das mensalidades, devido a não necessidade de laboratórios e professores em tempo integral.

Esta situação fica evidenciada ao se examinar a Tabela 2, que demonstra o considerável aumento de instituições privadas no Brasil, no período de 1998 até 2013, em torno de 174%, enquanto as instituições públicas tiveram um aumento de 44%. No período de 1998, as instituições públicas representavam 21% do número de instituições do Ensino Superior, índice este que caiu para 12% em 2010 e 2011 e que praticamente se manteve em linha nos anos de 2012 e 2013, atingindo 13% do total das instituições do Ensino Superior.

¹ Áreas das ciências sociais aplicadas: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis, Turismo, Arquitetura, Urbanismo, Design, Comunicação, Informação, Direito, Economia, Planejamento Urbano e Regional / Demografia e Serviço Social. Fonte: FUNDAÇÃO CAPES, Sobre as áreas de Avaliação. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/kLUW1>>. Acesso em: 17/04/2017.

Tabela 2 – Evolução do Número de Instituições do Ensino Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 1998-2013.

ANO	TOTAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA			
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1998	973	57	74	78	764
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112
2013	2.391	106	119	76	2.090

Fonte: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

Segundo o Censo de 2015, foram oferecidas mais de oito milhões de vagas de graduação, destacando-se que a categoria privada é responsável pela oferta de 91,0% do total dessas vagas. As faculdades se mantêm como a forma de organização acadêmica predominante e as universidades como a forma de organização acadêmica que abriga o maior número de matrículas.

A abertura para que a Educação Superior fosse oferecida por entidades com fins lucrativos, para além das instituições confessionais² ou filantrópicas³, contribuiu também para intensificar ainda mais a já referida expansão e, conseqüentemente, a necessidade de professores para atender à demanda de algumas IES privadas, que passaram a requisitar profissionais tecnicamente preparados em suas áreas de atuação, embora nem sempre detentores de formação pedagógica.

Segundo o Censo de 2015, foram contabilizadas 388.004 funções docentes em exercício, o que representa um constante aumento no número de docentes contratados, ano após ano (vide Tabela 3):

² Instituições confessionais atendem a uma determinada orientação confessional e ideológica, sem finalidade de lucro. Fonte: M.R.E. Ministério das Relações dos Exteriores - Divisão das Comunidades Brasileiras no Exterior - Setor de Legalização, Divisão de Temas Educacionais. Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.htm>. Acesso em: 17/04/2017.

³ Instituições filantrópicas prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art. 20 da LDB), sem finalidade de lucro. Fonte: M.R.E. Ministério das Relações dos Exteriores - Divisão das Comunidades Brasileiras no Exterior - Setor de Legalização, Divisão de Temas Educacionais. Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.htm>. Acesso em: 17/04/2017.

Tabela 3 – Evolução do número de funções docentes⁴ em exercício, segundo a categoria administrativa (pública e privada) e organização acadêmica – Brasil – 2013-2015.

Categoria Administrativa	2013	2014	2015
TOTAL GERAL	367.282	383.386	388.004
PÚBLICA	155.219	163.113	165.722
PRIVADA	212.063	220.273	222.282

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Como visto, o número de docentes aumenta a cada ano, e os bacharéis que não têm formação pedagógica estão incluídos nesse aumento. Diante deste cenário, um questionamento inicial se faz necessário: Quais desafios um profissional que não teve formação pedagógica enfrenta no exercício da docência na Educação Superior?

A questão da formação pedagógica de professores que atuam no Ensino Superior é um tema que vem sendo tratado por diversos autores, como Isaia (2006), Pimenta (2008), Franco (2000), Cunha (2000), Morosini (2000), dentre outros que, de forma consensual, têm apontado lacunas no que diz respeito a essa formação.

Autoras, como Isaia (2006) e Pimenta (2008), reconhecem que não existe uma formação específica para que se possa exercer a docência na Educação Superior, posição confirmada também por Franco (2000), Cunha (2000) e Morosini (2000). Essas autoras ressaltam o papel da pesquisa na formação de docentes que atuam nesse nível de ensino, em detrimento da formação para a docência.

No que se refere à prática de ensino, Roldão (2007) diz que o professor tem o conhecimento teórico, mas a prática de ensinar ocorre quando ele entende que isto só é possível mediante a capacidade contínua da busca do conhecimento e a constante transformação deste conhecimento. O professor sabe e quer que seu aluno saiba, não usando o caminho tradicional de transmitir a teoria e considerar a matéria dada; é necessário perceber que seu aluno interiorizou o conhecimento e se transformou.

⁴ Funções docentes representam o(s) vínculo(s) que um docente possui com uma IES. Um mesmo docente pode ter mais de uma função docente, a depender da quantidade de IES a que esteja vinculado (BRASIL. INEP, 2012).

Pimenta (2008) e Morosini (2000) salientam a relevância da formação continuada e questionam a valorização do docente. Para justificar seu ponto de vista, Pimenta elenca as diferenças entre as atividades de pesquisar e ensinar, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Comparação entre as atividades de pesquisar e ensinar.

<u>Atividade de Pesquisar</u>	<u>Atividade de Ensinar</u>
O sujeito trabalha sozinho	O sujeito trabalha com seus pares e seus alunos
Tem flexibilidade de tempo	O sujeito tem que se adequar ao semestre/ano
O resultado do trabalho gera ou não novas teorias	O resultado do trabalho gera novas teorias
São usados, normalmente, métodos já conhecidos e aceitos, ou seja, as etapas são conhecidas.	O método de ensino é compartilhado entre professores e alunos, e não está pronto.

Fonte: Pimenta (2008, p. 2-4).

Diante do exposto, nota-se que a falta de uma formação específica para atuar na docência superior é comum aos setores público e privado, embora seja agravado em algumas carreiras do setor privado, o que justifica a necessidade de investigação que possa revelar de que forma o professor lida com a falta de formação pedagógica e com a falta de apoio institucional para enfrentar essa dificuldade.

Conforme já foi visto, a docência superior é um campo que precisa de muita atenção. Da exploração inicial feita na literatura sobre o tema, destacaram-se as comunicações apresentadas em reuniões da Anped⁵ dos autores Teixeira (2012), Rocha e Aguiar (2012), Franco (2013), Gomes (2015), Schnetzler, Cruz e Martins (2015)⁶.

No artigo de Teixeira (2012) é levantada a questão da legislação com a obrigatoriedade do mestrado e do doutorado. Para Rocha e Aguiar (2012), além de dominar a disciplina a ser ensinada, o docente deve ter conhecimentos capazes de fornecer suporte para que seu discente efetivamente aprenda, reafirmando assim a necessidade da formação pedagógica.

Para Franco (2013, p. 5), a didática é a questão central, lembrando, mais uma vez, que os professores universitários, em sua maioria, não se formaram professores, são profissionais

⁵ Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Fonte: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 17/04/2017.

⁶ Uma das dificuldades encontradas na busca de artigos foi o pequeno número de trabalhos acerca da educação no Ensino Superior Privado. As palavras-chave usadas na busca foram: formação de professores do Ensino Superior, identidade, profissionalidade, conhecimento pedagógico e didática.

que possuem os conhecimentos técnicos, mas sem os saberes didáticos e pedagógicos. A autora cita (FRANCO, 2013, p. 5):

[...] a própria Didática que nos ensinou que o professor se forma pedagogicamente na prática reflexiva com apoio da teoria [...] o professor precisa saber organizar uma aula; planejar uma unidade de ensino; precisa dar referências, oferecer perspectivas a partir de sua disciplina, do campo de saber. [...]

Gomes (2015) concorda com Franco (2013) em relação à didática e assegura que a mesma é fundamental para quem ensina e para quem aprende. Afirma, ainda, apoiado por Schnetzler, Cruz e Martins (2015), que, apesar dos professores antigos serem tomados como referência, o que se torna fundamental é a construção da identidade própria do docente, uma vez que assim sua influência nos discentes será mais firme e certa.

Schnetzler, Cruz e Martins (2015) são unânimes em apontar que na maioria das universidades públicas o docente ensina, pesquisa e faz parte da gestão universitária, enquanto que na maioria das instituições privadas, ele praticamente só participa das atividades de ensino, e defendem que nas instituições privadas o docente em começo de carreira não tem, na maioria das vezes, o apoio dos professores antigos e acabam por desenvolver um sentimento de insegurança e solidão, não se preocupando em melhorar sua formação profissional, seja pela troca de experiências com seus pares, seja através da formação continuada.

Lacerda (2012) apresenta em seu artigo os resultados de uma pesquisa sobre a formação pedagógica e as experiências em outras atividades do docente da Educação Superior, além de ressaltar os dilemas e os mecanismos usados por esses docentes, “sem formação pedagógica formal” (LACERDA, 2012, p.1).

Como pôde ser observado a partir das pesquisas apresentadas e do posicionamento dos diversos estudiosos, há claramente uma lacuna relacionada à formação pedagógica do professor da Educação Superior, especialmente daqueles que trabalham em instituições privadas, as quais muitas vezes contratam profissionais para atuarem em seus cursos superiores levando em conta sua *expertise*⁷ na área do conhecimento em questão, ainda que estes não detenham os conhecimentos pedagógicos, situação que se agrava quando não há iniciativas institucionais para sanar este tipo de dificuldade. Assim, o objeto da pesquisa está diretamente ligado à formação dos professores para atuarem na Educação Superior e tem a intenção de questionar como um profissional que detém os saberes da profissão,

⁷ Conhecimento que se adquire pelo estudo, experiência e prática. Fonte: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/expertise/>> Acesso em: 17/04/2017.

independentemente da carreira, e sem conhecimentos pedagógicos, consegue superar os desafios do cotidiano da sala de aula. Pretende-se levantar os desafios e as estratégias que o docente cria para dar conta das exigências que lhes são apresentadas.

Este trabalho se divide em três capítulos: o primeiro capítulo traz conceitos de profissão, profissionalidade, identidade profissional e os saberes docentes.

No segundo capítulo, o interesse está em mostrar, brevemente, um histórico das leis que pautam o Ensino Superior e descrever o começo da vida profissional do professor e o choque de realidade que o mesmo passa ao ministrar suas primeiras aulas. No terceiro capítulo, encontra-se a pesquisa propriamente dita, com explicação da metodologia utilizada e a análise dos dados. Por último, as considerações finais, em que são levantados os pontos que merecem maior atenção.

1 SITUANDO O PROBLEMA DA PESQUISA

Vivemos em uma época de grande avanço tecnológico, em que se reconhece a necessidade de acesso à informação e, portanto, de formação para todas as pessoas.

Sampaio (2000) menciona que as mudanças na Educação Superior, com a entrada do setor privado, a partir da segunda metade da década de 1970, possibilitaram que mais pessoas ingressassem nas faculdades e pudessem disputar as vagas de emprego que eram ofertadas pelas grandes empresas, favorecidas pelo crescimento econômico, e desta forma, a população descobriu um caminho para melhorar sua qualidade de vida: a educação.

As instituições privadas de educação superior necessitaram de mais profissionais para atender a demanda, sendo que a preocupação era atrair profissionais de outras carreiras para a docência e o fato de ter outra experiência e formação diferenciada eram atributos muito bem-vindos.

Os profissionais advindos do mercado eram valorizados por trazerem sua experiência profissional para dentro da sala de aula. Mas uma pergunta era frequente: A formação desses profissionais era suficiente para serem docentes?

Embora seja inegável que as exigências formativas para docência superior tenham sido incrementadas ao longo do tempo, chama atenção o fato de que elas estão centradas nas especializações, mestrados e doutorados. Ou seja, os requisitos formativos estão apoiados na formação para a pesquisa acadêmica, sendo escassos e não obrigatórios currículos que estejam voltados para a formação pedagógica do docente do Ensino Superior.

Antes de entrarmos no contexto específico da pesquisa — a formação do docente universitário —, devemos esclarecer alguns pontos importantes, tais como: O que é profissão? Qual a definição para profissionalidade e profissionalismo? Há diferença entre esses conceitos? Qual a identidade do docente? Como ser um docente? Quais os saberes do docente?

1.1 PROFISSÃO, PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Pesquisando no dicionário Aurélio a definição de profissão é: ofício; “emprego; ocupação; mister” e para a palavra profissionalismo a definição é: “atividade de uma pessoa que faz uma coisa por ofício”.

Para ampliar esses conceitos, buscou-se por autores que as definissem com maior amplitude, como Dubar (2012), Estrela (2014), Roldão (2005), Rocha e Aguiar (2012), dentre outros. Os autores reconhecem que a definição é bastante complexa, conforme citação de Roldão (2005, p.107): “conceitos interligados, mas distintos”.

Começaremos com a definição de profissão, conceito bastante estudado por Dubar, que distingue as profissões das ocupações:

[...] ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, essas atividades que possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida). [...] Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. (DUBAR, 2012, p. 353-354).

O autor estuda, a partir da sociologia das profissões, em oposição à sociologia funcionalista, as contribuições dos sociólogos interacionistas em que todos têm direito à qualificação profissional e os trabalhos são definidos e organizados.

Um dos pontos relevantes para Dubar (2012, p. 354) é saber se:

[...] todas as atividades de trabalho podem se tornar profissionais ou esse termo deve ser reservado a algumas delas? Em outras palavras, é a natureza da atividade que a torna “profissional” ou é sua organização, sua remuneração, sua “construção social”?

Dubar (2012) argumenta que, para os sociólogos, existem algumas teses em relação à profissão: a socialização profissional diz que de acordo com o que se aprende no trabalho e como se conduz a vida, todos os níveis da escala social — desde o auxiliar até o profissional no topo da carreira —, todos são trabalhos e merecem a qualificação de profissionais. Logicamente que devem ter a instrução necessária para cada cargo e terem a possibilidade de ascensão na carreira escolhida.

Nas sociedades contemporâneas, sobretudo em razão da concorrência pelos empregos e da existência de um mercado de trabalho, todos, salvo exceções, devem se dotar das competências que lhes permitam conseguir um emprego [...] Situar assim o trabalho no centro da vida social e das existências individuais constitui uma característica essencial da modernidade que

nenhuma profecia sobre “o fim do trabalho” conseguiu destruir. (DUBAR, 2012, p. 364).

Outra tese a respeito reside no fato de que a atividade profissional dura a vida toda. É algo em crescimento constante, pois a pessoa vai agregando conhecimentos e técnicas durante seu desenvolvimento e por isso a formação continuada é fundamental. Mais uma vertente que Dubar (2012, p. 364) menciona é a que diz que “todo trabalho merece um salário” e “todo trabalho deveria ser formador”.

Admite-se que uma proporção cada vez maior de pessoas deverá mudar de emprego, [...] Por isso, a formação continuada, ligada ao trabalho, deve se tornar tão importante quanto a formação inicial.

Para o autor, a vida do trabalho está diretamente ligada às relações com os colegas, marcada pelo sucesso ou fracasso, com tarefas mais nobres ou inferiores, tudo dependendo da profissão escolhida e da experiência profissional.

Trazendo a questão de profissão para a docência, Garcia (2009, p. 12) coloca em pauta o questionamento sobre a docência ser ou não uma profissão. Segundo o autor:

[...] as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. Não existe, portanto, uma única definição de profissão por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seus usos.

Para Garcia (2009), a docência desenvolveu uma gama de características que a faz diferente das demais profissões, uma vez que seu processo se inicia ainda quando estudante e não termina na titulação, sendo este justamente o ponto em que se inicia o processo individual de cada docente.

Segundo o autor (GARCIA, 2010, p. 11), o conceito de profissão “é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem.”.

Dados os pontos de vista dos autores citados, fica evidente que não existe uma única definição de profissão, e isso ocorre por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia com as condições sociais e históricas de seu uso.

Outro ponto importante é clarificar os termos profissionalidade e profissionalismo, e, para tal, trazemos a visão de Estrela (2014) que diz que profissionalismo é quando se está relacionado com a cultura profissional e leva a um padrão de ética e competência que distinguem os profissionais. Com relação à questão dos docentes, a autora destaca que com as reformas dos currículos, eles têm que investir em desenvolvimento profissional para adquirir

novo saberes, implicando em mais responsabilidades e resultando em um novo tipo de profissional:

[...] Um novo corpo profissional e um novo profissionalismo pragmático – As formas laterais de recrutamento de professores em países anglófonos entre adultos com outras experiências profissionais, graduados e pós-graduados em diferentes áreas, que são submetidos a uma formação breve [...] estão na base do chamado novo profissionalismo dos anos 80/90. [...] docentes temporários desenvolvem um profissionalismo que assenta no ideal de missionário, de entrega e também de eficácia imediata que não se enquadra no profissionalismo do “professor profissional”. [...]. (ESTRELA, 2014, p.18).

Para Estrela (2014), o professor não é “senhor da sua profissionalidade”, uma vez que ele trabalha em uma instituição e, por isso, deve aceitar e obedecer as suas regras. Roldão (2005, p. 108) define profissionalidade como sendo um “conjunto de atributos, [...] que permite distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades.” A autora destaca, nesse sentido, quatro descritores:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo colectivo** que [...] lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos da autora).

No caso específico dos professores, os descritores “poder” e “controle” sempre foram restritos, pois o professor tem poder dentro da sala de aula, mas há uma hierarquia a qual ele deve se submeter, na figura da própria instituição de ensino. Na verdade, essa autonomia é basicamente negada (o que a autora chama de “factor de anti-profissionalidade”), pois há o controle da instituição sobre cada professor, ato feito por pessoas fora do grupo de professores (interferência externa).

Rocha e Aguiar (2012) também concordam com Roldão e Estrela ao alegarem dificuldades na definição de profissionalidade. Destacam a necessidade dessa compreensão na “[...] dinâmica da pessoa-profissional, no que se insere no processo de identificação [...]” (ROCHA; AGUIAR, 2012, p. 9). As autoras apresentam um breve histórico da docência, em que fica claro que a identidade docente se apresentou “inacabada, multifacetada, autoformativa, [...] o que, na fluidez da construção da identidade docente nos torna, inacabados e abertos a novos formatos identitários. [...]”. (p. 7).

Garcia (2009) também considera a questão da identidade como um ponto de extrema importância, e sua visão é bastante semelhante à de Rocha e Aguiar (2012). O autor evidencia o fato de que a identidade profissional é um processo que não tem fim, pois a aprendizagem não acaba, está sempre em evolução. Sendo assim, ele diz que a pergunta é: "Quem é que eu quero ser?" e não "Quem sou eu, neste momento?".

Garcia (2009) ainda amplia o ponto da identidade profissional trazendo o conceito da dependência da pessoa e do contexto, e que a existência da mesma motiva e traz satisfação. Um dos pontos críticos para a identidade docente é a formação inicial, pois por ser considerada burocrática, separa a parte teórica da parte prática, havendo o distanciamento das instituições de ensino, dentre outras questões. Para ele o desenvolvimento profissional serve para o crescimento da pessoa e do profissional e pesquisas mostram que as crenças e preconceitos pertinentes aos professores influenciam a forma como aprendem. Sobre isso, o autor destacou três categorias:

Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, com como família e cultura. A origem sócio-econômica, étnica, de gênero, religião pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar; **Experiência baseada em conhecimento formal:** o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola – as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar; **Experiência escolar e da sala de aula:** inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor. (GARCIA, 2009, p. 15).

Essas crenças podem paralisar o professor, e o desenvolvimento profissional é que tem o papel de mudar essa situação, aumentando o conhecimento, impactando nas práticas de sala de aula, e, desta forma, trazendo melhores resultados na aprendizagem.

Garcia (2009, p. 19) relaciona a diversidade das identidades profissionais dos docentes com a imagem que a sociedade faz desse profissional e como os próprios docentes se veem. A identidade docente passa pela vivência de cada profissional e pelo papel que a sociedade lhe confere, ou seja, "a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros". Essa visão do que a profissão representa ajuda na motivação e na satisfação profissionais.

Junto ao conceito de "profissionalização" tem-se falado do "profissionalismo", como a capacidade das pessoas e das instituições de desenvolverem uma atividade de qualidade em um ambiente em que todos possam colaborar uns com os outros. Segundo Garcia (2010, p. 23):

Os estudos sobre o profissionalismo levaram em consideração a necessidade de reprofissionalizar a função docente [...] os docentes são capazes de realizar funções que vão mais além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da aula.

Esse novo profissionalismo, ou profissionalismo estendido, segundo a visão de A. Hargreaves e Goodson (1996), se manifesta principalmente nas atuais demandas aos professores para que trabalhem em equipe, colaborem e planejem conjuntamente. [...]

Neste contexto, cabe destacar que existe, no senso comum, uma evidente categorização com viés hierárquico entre os professores dos diferentes níveis da educação, pela qual os profissionais que atuam no Ensino Superior são considerados a elite da profissão. Isso ocorre, ironicamente, a despeito dos profissionais da Educação Básica, sejam os das séries iniciais ou os das séries já segmentadas, por estes possuírem formação específica para a docência, em contraste com os profissionais do Ensino Superior, que nem sempre a têm.

1.2 CONHECIMENTO PROFISSIONAL E SABERES

Para tratar sobre o conhecimento profissional, destacamos os autores Almeida e Biajone (2007), que contribuíram com o trabalho sobre os saberes docentes, suas concepções e tipologias para a formação inicial dos professores. Os autores apresentam o conceito de que “ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, bastando, portanto, conhecer o conteúdo objeto de ensino ou que é uma questão de talento, bom senso, intuição ou, ainda, que basta ter experiência e cultura.” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 284). Ainda de acordo com os mesmos, outro ponto negativo dos saberes sem ofício, ponto relevante nos estudos de Gauthier (1998), são os conhecimentos produzidos nas próprias instituições. São saberes que não ocorrem nas salas de aula; são saberes advindos da experiência pessoal, o que vem de encontro ao pensamento de Teixeira (2012, p.4) que afirma que “no exercício da profissão, [...], na socialização profissional que começa com o curso de graduação.” O autor relata que no espaço escolar e ao praticar as atividades pedagógicas é que são desenvolvidas as competências do professor.

O processo de aprendizagem é uma relação que envolve professores e alunos e também as instituições. Isaia (2006) comenta que o professor em início de carreira tem o conhecimento de suas áreas específicas, mas não domina os conhecimentos pedagógicos que a docência exige. Além disso, destaca a falta de apoio, tanto dos próprios colegas quanto das instituições, o que desencadeia em um sentimento de solidão e despreparo. Desse modo, a

autora também ressalta que, apesar de saberem que precisam do compartilhamento pedagógico, são cobrados institucionalmente, em relação à produção e titulação.

Nas palavras de Isaia (2006, p. 76), ficam evidenciados os desafios dos professores:

Os desafios tanto docentes quanto institucionais evidenciam diferentes dimensões. Entre elas, destaca-se a necessidade de os professores, além de considerarem seus domínios específicos, investirem na dimensão pedagógica da docência. [...] Aprender a ser professor ocorre na relação com seus pares, nas mediações e nas interações decorrentes deste processo.

Nóvoa (1992, p. 13), em contrapartida, reforça a necessidade dos docentes de trocarem conhecimentos e técnicas, enfatizando a importância do trabalho em grupo e o “esforço de formação [que] passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber”. Evidencia que o desenvolvimento do profissional está diretamente ligado à instituição onde trabalha e aos projetos que estão alocados à mesma.

A partir de Tardif (2002), Almeida e Biajone (2007), destacam a importância dos saberes da experiência, definindo que os saberes profissionais são um conjunto de saberes utilizado pelos profissionais e não apenas a função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Os autores usam o conceito de Shulman (2004): ensinar é, antes de tudo, entender, respaldando que o professor tem a capacidade de transformação do conhecimento do conteúdo em formas eficazes de compreensão dos alunos. Os professores precisam dominar o currículo, organizando-se, usando exercícios, criando novas atividades, tudo na intenção do aluno ter sucesso na aprendizagem. É a capacidade de relacionar os conteúdos com o ensino.

Tanto Isaia (2006) quanto Pimenta (2008) consideram primordial que se leve em conta a trajetória de vida dos professores, a experiência anterior e o entendimento de como eles relacionam a parte pessoal, o institucional e o profissional. Destacam, também, a falta de uma preparação específica para o professor universitário, uma vez que os cursos de licenciatura preparam professores para a Educação Básica e os bacharelados preparam para outros campos profissionais. Isaia (2006, p. 78) declara: “É preciso enfatizar que a prática por si só não gera conhecimento. [...]”. No entender da autora, fazer um mestrado ou doutorado não dá a preparação que a docência necessita. Pimenta (2008), ao destacar que a legislação cobra um percentual de docentes com especialização — mestrados e doutorados —, levanta o ponto de que a pesquisa não forma professores e que não há garantias de que um bom pesquisador será um bom professor. Cunha (2000) também menciona que a formação do professor da Educação Superior está voltada para a pesquisa e frisa que os títulos estão supervalorizados.

Teixeira (2012) diz que em função do crescimento das instituições, a docência universitária ou docência na Educação Superior tem se mostrado um campo de grande investigação. A autora afirma:

[...] a questão central é que os professores universitários, em geral, no Brasil como alhures, não tiveram o devido preparo pedagógico para a assunção de uma sala de aula. Em maioria, provêm de outras áreas de conhecimento ou outras áreas profissionais, e, via de regra, assumem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior no campo pedagógico. [...] (TEIXEIRA, 2012, p. 1).

Teixeira (2012) traduz, ainda, os saberes pedagógicos como os que vêm da formação e do exercício da docência, e que têm a ver com as suas habilidades e seus conhecimentos. Esses conhecimentos são adquiridos no exercício da profissão. Segundo a autora, a profissionalidade é uma categoria de qualquer profissão, uma vez que é um conjunto de capacidades e saberes, sendo que esses últimos evoluem.

Outro ponto levantado pela autora é a forma como os professores se relacionam entre si e com suas práticas e como as culturas das instituições influenciam a profissionalidade docente. Segundo Teixeira (2012 *apud* GATTI, 1996), a identidade afeta o professor nas suas perspectivas diante de sua formação e sua atuação profissional, associados também aos interesses, às atitudes, às expectativas, interagindo na aprendizagem, atuando na construção dos saberes e na formação da profissionalidade docente.

Pimenta (2008) questiona a valorização do docente e considera que o conhecimento inicial se transforma na troca entre professor e aluno. A autora acha inapropriado o uso de modelos preexistentes, como os módulos, entendendo que o docente deve ter liberdade para conduzir sua aula. Apesar de fortalecer a experiência anterior, alerta que este não deverá ser o modelo único a ser seguido, havendo necessidade de reflexão e pesquisa para buscar novas possibilidades, inventando e criando caminhos.

Tardif (2014) diz que o ensino é constituído por diferentes componentes: objetivos do trabalho; objeto do trabalho; técnicas e saberes do trabalhador; produto do trabalho; o próprio trabalhador e seu papel no processo de trabalho. Desta forma, o professor necessita ver e rever seus objetivos, reajustando-os em função das tarefas que realiza. Ensinar é fazer escolhas constantemente e essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, conceitos que também são vistos no trabalho de Garcia (2009).

Assim, o docente trabalhará com a formação de jovens e adultos. Seus alunos são únicos e trazem consigo seus próprios erros e acertos, que fazem a sua história de vida. Dessa forma, ao assumir a docência como profissão, ele construirá para si os conceitos: o que é ensinar, o que é aprender, o que é ser aluno, como esse aluno aprende, o que é ser docente, entre outros.

Sendo contrário à Garcia (2009), que diz que as crenças podem ser mudadas através do desenvolvimento profissional, Tardif (2014) diz que algumas pesquisas apontam que essas crenças são tão fortes que provavelmente uma nova formação não conseguirá provocar transformações.

No conceito de Garcia (2013), a formação do professor é um ato contínuo, constituído por fases, pois não se pode aceitar que a formação inicial ofereça todo o conhecimento necessário, ela é o começo de um processo que nunca termina. Juntando-se à formação inicial está a necessidade de evolução constante nos conhecimentos, seja nos processos curriculares, seja nos processos de melhoria na transmissão dos saberes. Garcia (2013) também defende a estreita ligação entre os docentes e as instituições onde trabalham, tendo estas a responsabilidade de serem os locais para a aprendizagem dos professores. O autor destaca que “sublinhamos a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores” (GARCIA, 2013, p. 28).

Na questão das análises dos saberes, Roldão (2005) os relaciona com o ato de ensinar. A autora menciona que existem duas leituras para o ensino: o professor que ensina o que sabe, o que domina – o professor conteudista, e o professor que faz com que seus alunos aprendam. O professor que trabalha focado no conteúdo da sua disciplina e transmite a matéria independente do aluno aprender ou não. Já o professor que faz o aluno aprender sabe que seu trabalho é feito para o aluno; ele é um mediador entre o saber e o aluno.

A autora reforça a necessidade de se investir na profissionalidade docente:

[...] a necessidade de reinvestir a débil profissionalidade docente no predomínio e afirmação da função de ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém, sem o que a profissão docente se encontra condenada ou a um esvaziamento de sentido social, ou a uma ineficácia persistente geradora do seu descrédito. [...] (ROLDÃO, 2005, p. 118).

Segundo Rocha e Aguiar (2012), “o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal [...]”. Para as autoras, a

docência exige conhecimento científico da área de atuação e também domínio dos saberes pedagógicos.

Para Mizukami (2004 *apud* SHULMAN, 1987), a questão primordial é saber o que um professor precisa saber para ser um professor. Qual o saber mínimo para começar a exercer a profissão e com o tempo criar novos conhecimentos e técnicas para melhorar o exercício dessa profissão? Segundo a autora, a base de conhecimento é um conjunto de conhecimentos de diferentes naturezas, que começa na formação inicial, porém que deve ser flexível e contínua. Deve abranger o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Mizukami (2004) destaca que o conhecimento específico é ter competência na matéria a ser lecionada, é conhecer o conteúdo e a forma como o mesmo deve ser passado, com o objetivo de tornar a aprendizagem possível. O professor deve compreender como se comunicar para que o conhecimento fique acessível aos alunos. Para a autora, o conhecimento pedagógico geral está relacionado a teorias sobre os processos de ensinar e aprender, atuação nas salas de aula, conhecimento das metas e propostas educacionais.

E, por fim, o conhecimento pedagógico do conteúdo que é a construção diária do professor, que o faz ao explicar sua matéria, usando de vários instrumentos para que o conteúdo seja absorvido da melhor maneira. Esse conhecimento tende a crescer quando o professor tem a visão do aprendizado como um movimento em constante mutação, e é neste processo que está incluída a experiência, “condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.” (MIZUKAMI, 2004, p. 40).

Apesar de usarem termos diferentes, Roldão (2007, p. 94 et. seq.) também segmenta os saberes ao distinguir os termos teórico e prático e traz a discussão sobre a natureza e a construção do conhecimento profissional: “[...] saber o que se entende por *ensinar* [...]”. A autora define como saber teórico o conhecimento produzido pelo professor na prática de ensinar e o conhecimento prático como “o saber fazer, saber como fazer, e saber por que se faz”.

Ao procurar distinguir o professor dos outros profissionais, Roldão (2007) contribui para esta pesquisa com a clarificação do conhecimento profissional do docente, caracterizando tanto a dimensão normativa quanto a dimensão descritiva.

A formalização do *conhecimento profissional* ligado ao acto de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos,

passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático”. (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Isaia (2006) considera a vivência do professor e seus aspectos profissionais, pessoais e institucionais, indo de encontro com Garcia (2009) e Teixeira (2012). Para a autora, falta aos professores e às instituições a preparação específica da docência, pois mesmo sabendo dessa necessidade eles não recebem a preparação específica, aparentando ser, este conhecimento, algo adquirido ao longo da carreira. Isaia (2006, p. 65) escreve que: “[...] Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da Educação Básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões. [...]”.

Isaia (2006, p. 67) evidencia que nos currículos da graduação e da pós-graduação são poucas as disciplinas orientadas para a preparação do nível superior e o clima institucional deixa pouco espaço para as “atividades auto, hetero, e interformativas indispensáveis aos docentes, para que eles se constituam verdadeiramente como professores e formadores.”

Isaia (2006) afirma que os professores se definem por sua área de conhecimento, suas especialidades, deixando de lado a função formativa da Educação Superior. A questão levantada é que o docente deve ter três tipos de conhecimento: o conteúdo, que é a base da matéria; o pedagógico, que são os objetivos educacionais e o relacionamento com os alunos, e o conhecimento pedagógico, que é o modo como o professor ensina sua matéria, visão compartilhada por Mizukami (2004). A grande dificuldade que a autora menciona é que os professores não se dão conta da importância de juntarem o domínio específico e o pedagógico, questão fundamental para esta pesquisa.

Franco (2000, p. 61) descreve o trinômio: formação do professor superior, pesquisa e comunidade de conhecimento. A autora discute essa formação através de quatro questões:

- [...] – professor de Ensino Superior, *ethos* na identidade e na racionalidade da formação;
- comunidade de conhecimento, *lócus* da prática social do professor;
- pesquisa e docência, logos para a formação na ação;
- práticas investigativas como práticas sociais formadoras [...]

Para Franco (2000, p. 63), o processo formativo apresenta inúmeras alternativas, sendo a mais procurada os cursos de mestrado, preferencialmente na área de Educação, pois a noção é de que “basta formar o bom pesquisador para se ter o bom professor, ou a de que a formação pedagógica é imprescindível”. Contrapondo a opinião de Franco, Cunha (2014, p. 35) relata que o conhecimento do professor é construído no seu cotidiano e vem de vários lugares que

ele frequenta: igrejas, clubes e até mesmo pelos círculos de amizades que frequenta. A autora diz: “a prática e os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos-sociais”, esclarecendo que é através da vida cotidiana que se faz concreta a prática pedagógica.

Ainda segundo a autora, muito professores relatam que o domínio do conteúdo está diretamente relacionado à sua prática profissional fora das universidades, pois é ela que possibilita relacionar teoria e prática, ao terem condições de dar exemplos reais do que estão ensinando.

Cabe aqui evidenciar que, apesar da pesquisa ter investigado diversos autores, não foi encontrada unanimidade na definição de qual seria a formação ideal para o docente universitário, tendo alguns autores sugerido que ter uma profissão paralela à docência traz benefícios à sala de aula. Outros autores consideram que os saberes pedagógicos docentes são uma construção individual e/ou coletiva do professor, e é consensual a necessidade do domínio dos conteúdos específicos da sua área de saber.

2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Esta seção inicia com um breve histórico da legislação educacional com foco no Ensino Superior e suas atuais exigências em termos de formação.

Apontaremos, ainda, as dificuldades do professor iniciante e o conhecido “choque de realidade” que os docentes vivenciam no começo de suas carreiras.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Para termos clareza na análise do atual cenário legal acerca da formação para docência superior no ensino privado, faz-se necessária uma breve análise da evolução da legislação sobre o tema.

A este respeito, convém destacar que, embora sem haver gozado de reconhecimento oficial, a primeira instituição de Ensino Superior a funcionar no Brasil foi a “Estudos Gerais do Colégio dos Jesuítas na Bahia”, que operou desde meados do século XVI até 1.759, quando da expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses.

Essa falta de reconhecimento por parte da coroa levou, segundo Fávero (2006), os alunos graduados nos colégios jesuítas a terem de completar seus estudos na Universidade de Coimbra ou em outras universidades europeias.

Todavia, como a primeira iniciativa governamental a este respeito, Cunha (2000, *apud* OLIVEIRA, 2012) destaca que, ainda como príncipe regente, D. João VI criou as cátedras isoladas, que serviram de base para as unidades de Ensino Superior: escolas, academias e faculdades. Isto ocorreu no período em que a corte se transferiu para o Brasil, com a chegada de D. João VI em março de 1808.

Nesse mesmo período, foram fundadas, por iniciativa do Império, duas instituições de Ensino Superior: a Escola de Cirurgia da Bahia, atualmente Universidade Federal da Bahia – UFBA, em fevereiro de 1808; e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, em novembro de 1808.

A Constituinte de 1823, embora decretasse a existência de duas faculdades, com sede em São Paulo e Olinda, regidas provisoriamente pelos estatutos da Universidade de Coimbra, não teve sucesso na empreitada, pois o projeto de lei não foi sancionado pelo imperador. Estas faculdades foram implantadas apenas em 1827, após a promulgação da Independência.

As discussões da Constituição Política do Império do Brasil, promulgada por D. Pedro I em 1824, segundo Oliveira (2012), se concentraram mais na laicidade e na autonomia das províncias, sem, contudo, avanço relevante ao Ensino Superior. Esta Constituição apenas acenou sobre a possibilidade de criação de universidades

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...] XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.[...]

A criação de institutos superiores só veio a se fazer presente na Constituição republicana de 1891, em seu artigo 35:

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...]

3º) criar instituições de Ensino Superior e secundário nos Estados; [...]

Da Reforma Rivadávia Corrêa, estabelecida pelo Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911 e que aprovava a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental e tem abrangência nos institutos de ensino criados pela União e, nesta feita, subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios, convém destacar: criação do Conselho Superior de Ensino e a alteração da nomenclatura de cargos de professores lentes, para professores ordinários e extraordinários efetivos, e professores substitutos, para professores extraordinários efetivos.

Art. 69. Para matricular-se, o alumno terá de contribuir com as seguintes taxas:

1ª, taxa de matricula;

2ª, taxa de frequencia dos cursos, por anno escolar.

Paragrapho unico. Os cursos privados serão remunerados, de accôrdo com as condições estabelecidas pelos professores e livres docentes.

Na sequência, a Reforma Carlos Maximiliano, pelo Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, além de trazer normas claras para a carreira de professor, previsão da possibilidade de ingresso como aluno livre com pagamento apenas das cadeiras cursadas, prenuncia a criação da primeira universidade no Rio de Janeiro, a manutenção pelo governo federal das faculdades de medicina na Bahia, direito em São Paulo e Pernambuco, ensinos fundamental e médio no colégio Pedro II, e faculdades de engenharia e medicina no Rio de Janeiro.

Prevista no Decreto de 1915, apenas em 1920 foi criada a primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, formada pela união da Escola Polytechica do Rio de Janeiro, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Seu

nome foi posteriormente alterado para Universidade do Brasil em 1937, por reorganização, e em 1965 passou ao atual nome, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A Reforma Rocha Vaz pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, reorganizou o Ensino Superior que, embora pago, passou a admitir 05 alunos não pagantes e fixar o número de vagas por curso, com o objetivo de estimular as matrículas nos cursos menos procurados. A Reforma estabeleceu, ainda, critérios para a criação de Universidades, transformou os cursos de Farmácia e Odontologia em Faculdade e os incorporou às Universidades.

Art. 148. O corpo docente dos institutos de ensino superior e secundário será constituído por professores cathedáticos, docente-livre, professores honorários, professores privativos e professores de desenho e de gymnastica.

Em 1930, foi criado pelo Governo Provisório o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Posteriormente, o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, conhecido como Reforma Campos, titular da pasta, modernizou o Ensino Superior brasileiro e manifestou claramente a vontade de se imprimir uma concepção humanística ao ensino universitário ao estabelecer, já em seu artigo 1º:

Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior; universitárias[...], para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

O que se vê reforçado em seu artigo 4º:

Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão acção conjuncta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercambio com as universidades estrangeiras.

Além disso, definiu claramente alguns aspectos relevantes a respeito da criação e do funcionamento das universidades particulares, consideradas no decreto como “universidades livres”. Apenas exemplificativamente, destaco o artigo que estabelece a possibilidade de criação de universidades:

Art. 6º As universidades brasileiras poderão ser creadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a fórmula de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federaes estaduaes e livres.

A equiparação à universidade e sua fiscalização foram centralizadas no Governo Federal, através do Departamento Nacional de Ensino e ouvido o Conselho Nacional de Educação:

Art. 32. Na organização didáctica e nos métodos pedagógicos adoptados nos institutos universitários será attendido, a um tempo, o duplo objectivo de ministrar ensino efficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espirito da investigação [...].

Definiu, ainda, em seu art. 48, para a constituição do corpo docente, as seguintes categorias: “professores cathedáticos”, “auxiliares de ensino”, eventualmente “professores contractados” e “outras categorias de acôrdo com a natureza peculiar do ensino em cada instituto universitario”. Definiu critérios de seleção dos professores catedráticos em apreciação do “merito scientifico, da capacidade didáctica e dos predicados moraes do profissional a ser provido no cargo”.

Como destaca Fávero (2006), nos anos de 1930, a discussão sobre os papéis e funções da Universidade, que tomaram forma desde a criação da primeira universidade no Rio de Janeiro, se avolumam e se alcançou, ainda que não totalmente, uma autonomia parcial das universidades e foco também em pesquisa e extensão. Além disso, ainda segundo Fávero (2006), há um reforço da cátedra como a “unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor”.

A Constituição de 1934 assinalou a tendência de se tornar o ensino posterior ao primário gratuito, manteve a definição de diretrizes para a educação centralizada na União através de plano nacional de educação, competência concorrente à União e aos Estados pela difusão da “instrução pública” em todos os seus graus, ação supletiva aos Estados e Municípios, isentou de tributos os estabelecimentos particulares, garantiu a liberdade de cátedra e fixou percentuais da receita de impostos a serem investidos em educação, em um mínimo de 10% para a União e os Municípios, e 20% para Estados e Distrito Federal. Um de seus pontos controversos é a previsão, em seu artigo 157, parágrafo segundo, da concessão de bolsas de estudo para “alunos necessitados”. Em outras palavras, foi onde se iniciou no Brasil o financiamento da educação privada com recursos públicos.

Esse clima de discussão de uma universidade mais moderna, em que haja preocupação com todos os ramos do conhecimento, de produzir conhecimento científico e de se aproximar da comunidade não acadêmica teve seu ápice na instituição da Universidade do Distrito Federal (UDF), com a participação ativa de Anísio Teixeira. Todavia, com a guinada ao autoritarismo, presente a partir de 1935, para a implantação do Estado Novo, Anísio Teixeira se exonerou do cargo de Secretário de Educação e, embora a UDF tivesse sido implantada, foi extinta logo após, em 1939.

A Constituição de 1946 não trouxe grandes novidades. Embora assumisse contornos mais modernos, de um retorno aos ideais de pesquisa e autonomia universitária, em um momento de “redemocratização do país”, não se traduziu em grandes avanços práticos.

Esta Constituição manteve sob competência da União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” e a existência de percentuais mínimos de impostos que deviam ser vertidos para a manutenção e o desenvolvimento da educação, dos quais ampliou a responsabilidade dos municípios para 20%. Mas deixou claro a tendência de se tornar gratuito o ensino ulterior ao primário apenas aos que não possuíam recursos para custeá-los, sendo parte deste encargo transferido à iniciativa privada.

Outro destaque relevante é a previsão de criação de institutos de pesquisa, expressa em seu artigo 174:

Art 174 - O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único - A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de Ensino Superior.

Os anos 1950 foram marcados pela aceleração do desenvolvimento econômico do país e trouxeram consigo um fortalecimento dos questionamentos acerca dos papéis da universidade, muito voltada à formação profissional. Destaque-se o protagonismo assumido a partir de então pelo movimento estudantil organizado, com vistas a uma maior autonomia das universidades e uma gestão participativa, dentre outros.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que diminuíra a centralização do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) ao conferir maior autonomia aos órgãos estaduais e municipais.

Alguns destaques sobre o período são:

- A fundação da Universidade de Brasília (UnB), a mais moderna da época, e que serviu de base para a modernização dos estatutos de outras universidades;
- Plano de assistência técnica estrangeira com os Estados Unidos, dentre os quais se destaca o que ficou conhecido como acordo MEC/USAID, assinado em 1965 entre o Ministério da Educação e Cultura brasileiro e a United States Agency for International Development;
- Plano Atcon, em 1966; e
- Relatório Meira Mattos, em 1968.

É importante observar que essas discussões ocorrem com foco na performance, atreladas ao apoio americano, inclusive militar e financeiro; e em um momento de regime

autoritário, a partir do Golpe Militar de 1964. Isso fez com que iniciativas e reivindicações da comunidade universitária passassem a ser consideradas como subversão e combatidas sem que, entretanto, arrefecesse o anseio da sociedade por uma universidade mais moderna e que nos garantisse a continuidade da prosperidade econômica alcançada no período.

Assim, a reforma universitária de 1968 trouxe como principais alterações, conforme destaca Fávero (2006):

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. [...]

Conforme destacado por Paula (2017, p. 304), é certo dizer que a educação superior brasileira, a partir da Lei nº 5.540 de 1968, perdeu seu rumo ao deixar de lado sua principal característica de oferecer o Ensino Superior de boa qualidade. Nas palavras da autora, “na verdade, ela permitiu a expansão do setor privado e não criou a ‘verdadeira universidade’, com a sua proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, então alardeada”.

A LDB sofreu significativas alterações com a promulgação da Lei n. 5.692, através da qual o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, cuja principal novidade foi dar caráter profissionalizante ao 2º grau, visando à formação de mão de obra entendida naquele momento como necessária ao “milagre brasileiro”⁸.

As discussões acerca de uma nova e necessária reforma universitária voltaram a tomar corpo a partir do momento em que se iniciou uma gradual abertura política, cujo marco principal foi a promulgação da Lei da Anistia em 1979. Este período foi marcado pelo retorno de muitos professores afastados, exilados ou não, além do fortalecimento do movimento estudantil e de outros movimentos sociais. Este processo abriu espaço para os novos marcos legais e regulatórios que vieram posteriormente e formaram o atual cenário da educação superior no Brasil.

2.2 FORMAÇÃO E DIDÁTICA

A legislação que atualmente norteia a educação brasileira tem sua base na Constituição Federal de 1988, desenvolvida em Assembleia Nacional Constituinte no momento da redemocratização do país. Nela, a educação goza de especial atenção, ao ser definida, no Art.

⁸ Denominação dada à época de crescimento econômico elevado, durante o Regime Militar no Brasil. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Milagre_econ%C3%B4mico_brasileiro>.

6º, como um direito social. Definiu, ainda, competência exclusiva da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação, em seu artigo 22, inciso XXIV, embora tenha definido em seu artigo 24 competência concorrente entre União, Estados e Distrito Federal.

Esta Constituição traz, ainda, alguns aspectos relevantes a serem considerados. O primeiro deles é a autonomia didático-científica assegurada às universidades, na forma do seu artigo 207; o ensino permanece livre à iniciativa privada (Art. 209 e incisos), institui regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para instituição de seus sistemas de ensino (Art. 211); estabelece os percentuais mínimos da arrecadação de impostos a serem aplicados na educação, em seu Art. 212, quais sejam 18% para a União e 25% para Estados, Distrito Federal e Municípios e a implantação de plano nacional de educação (Art. 214), inicialmente plurianual, hoje decenal pela nova redação de 2009. Neste mesmo artigo, há importante menção ao Ensino Superior no âmbito do plano que diz sobre a promoção científica e tecnológica do país.

Trazia, ainda, em seu artigo 60, do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” determinação para que, no prazo de dez anos de sua promulgação, o mesmo previsto para eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, as universidades públicas se descentralizassem, com o objetivo de atender a outras cidades com maior densidade populacional. Esta determinação referente às universidades, todavia, foram suprimidas em novas redações de 1996 e 2006, que trataram do FUNDEF e do FUNDEB, respectivamente.

Sobre as discussões acerca da educação que culminaram no texto aprovado da Constituição de 1988, houve forte polarização entre os defensores da educação pública e os da educação privada. A este respeito, Saviani (2013) destaca:

[...] se os defensores da escola pública podem contabilizar conquistas com o texto aprovado, os ganhos dos adeptos da escola particular foram maiores. Isto porque, [...] asseguraram, o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares. [...]

O próprio Plano Nacional da Educação vigente (2014-2024) mantém a possibilidade de investimento público vertido ao ensino privado.

Após promulgação da Constituição, apenas em 1996 entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com projeto gestado no governo Fernando Henrique Cardoso

e assinado por Darcy Ribeiro, com cunho produtivista e, nas palavras de Saviani (2016), que “se distanciou das aspirações da comunidade educacional”.

Apenas nessa LDBEN, em seu artigo 20, aparece claramente a figura da instituição particular em sentido estrito, ou seja, com fins lucrativos, regulamentada pelo Decreto n. 2.207/1997, substituído pelo Decreto n. 2.306/1997 e, posteriormente, pelo Decreto n. 3.860/2001; ao lado das instituições comunitárias, regulamentadas pela Lei n. 12.020/2009, confessionais e filantrópicas. Segundo Carvalho (2013), “a legislação explicitou a existência até então dissimulada de um processo de mercantilização da educação superior. [...]”.

Em seu capítulo destinado à educação superior, esta LDBEN define suas finalidades, sua abrangência, dentre outros fatores relevantes que serão mencionados a seguir. Deixa, contudo, de considerar de forma consistente a formação do professor universitário, assunto este que será discutido com maior profundidade mais adiante. A este respeito, Morosini (2000, p. 12) argumenta que a principal característica da legislação sobre o professor universitário é a nulidade. Enquanto em outros níveis de ensino o professor é bem-identificado, no Ensino Superior se supõe que sua competência se deve ao domínio da área de conhecimento em que atua.

Questão relevante para Morosini (2000) é a obrigatoriedade que a legislação faz sobre o docente para que o mesmo desenvolva bem o seu papel e mantenha seu emprego. Segundo a autora:

[...] A principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.[...] no Ensino Superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua. [...] Na análise da LDB, fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica – compreendida como domínio da área de conhecimento [...] Entretanto, no plano da formação didática, a LDB se abstém. [...] (MOROSINI, 2000, p. 12).

Veiga (2006), ao ressaltar a formação do docente, destaca que esta formação não recebe apoio das políticas públicas. A autora descreve que o trabalho do professor é um conjunto de tarefas, conforme disposto no art.13 da LDBEN (BRASIL, 1996).

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Para Veiga (2006), as políticas públicas não estabelecem diretrizes para a formação do docente do Ensino Superior e, portanto, fica a cargo de iniciativas pessoais ou institucionais a competência pedagógica e científica. A autora destaca que a docência necessita de formação profissional, ou seja, conhecimentos específicos e habilidades para estar sempre em processo de melhoria da capacidade de decisão.

Neste mesmo sentido, Bragança e Moreira (2013) destacam que “a formação [...] nasce atrelada à expansão do sistema de ensino e à própria organização da carreira docente”.

Veiga (2006, p. 87) destaca que a docência universitária é inovadora quando:

- rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar;
- reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.;
- explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; [...]

A autora entende que formar professores universitários significa entender a importância da docência, a qual reflete ideias e críticas. Por outro lado, a autora critica a falta de amparo legal em relação à formação dos docentes universitários e considera que a formação fica por conta dos próprios interessados ou das instituições. Vale lembrar que é de suma importância que o docente universitário tenha competência pedagógica e científica.

Morosini (2000, p. 12) considera que a “principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.” Para a autora, a maior lacuna está na formação didática.

Maués e Souza (2016, p. 80) afirmam: “Não existem instrumentos formais que estabeleçam as ‘Diretrizes Curriculares’ para a formação do professor da educação superior.” Nesse sentido, Franco (2000) destaca o nível de qualificação do professor de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), no artigo 52:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação

acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Com base na Lei, os professores devem atuar na docência, na pesquisa e trabalhar em regime integral. O professor é um profissional que divide seu tempo entre pesquisar, preparar suas aulas, orientar seus alunos, participar de reuniões com seus pares, ser avaliado e nunca ficar desatualizado. Entretanto, nem sempre o que a Lei prescreve corresponde à realidade. Franco (2000, p. 63) destaca que “[...] As noções matrizes são, respectivamente, a de que basta formar o bom pesquisador para se ter o bom professor [...]”. Aqui fica evidente parte do problema que norteia esta pesquisa, quando se questiona a formação pedagógica do professor. A autora defende que é na pesquisa que o professor terá condições de lidar com a construção do conhecimento, pois pesquisando estará em contato com o pesquisado, com o local pesquisado e com as condições de vida do pesquisado, mas acrescenta que o conhecimento da didática aponta os melhores caminhos e que os bacharelados não formam docentes. Mesmo nos casos em que o conhecimento técnico exigido está mais ligado à profissão do que à pesquisa, como no caso de um administrador, permanece a lacuna formativa em termos de didática e pedagogia.

Veiga (2006) ressalta o art.66 da LDBEN (BRASIL, 1996):

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 universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A este respeito, o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, de 2014-2024, não traz nenhum avanço significativo, ao estabelecer em sua Meta 13 como métrica da qualidade a formação de professores em nível de mestrado e doutorado, com um mínimo de 35% de doutores e, somados aos mestres, um mínimo de 75%; e, em sua Meta 14, a elevação das titulações *stricto sensu*, sem, contudo, qualquer preocupação formativa em relação a estas titulações.

Acerca disso, Cunha (2000) destaca que “[...] é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa em relação às de ensino e extensão”. E vai além, ao mencionar a “tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação”.

Desta forma, o professor da Educação Superior precisa se responsabilizar pela formação específica para a docência, pois na legislação e nas políticas públicas não existem

diretrizes de como e onde fazê-lo. Esta questão é esclarecida por Morosini (2000, p. 19), que destaca as atuais cobranças que incidem sobre os professores, obrigando-os a buscarem a titulação em cursos de mestrado e doutorado, mas sem menção alguma à formação para a docência: “[...] o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente”. Sobre isso, Veiga (2006, p. 91) argumenta que: “[...] o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem que dominar conhecimentos pedagógicos. [...]” e destaca a importância da formação continuada para que o professor consiga alcançar um bom desempenho na sua prática docente. Isaia (2006) e Pimenta (2008) também discorrem que os docentes não conseguem se organizar para a educação continuada e Pimenta (2008) explica que tal fato ocorre devido à burocracia no setor público e à carga horária excessiva das instituições privadas.

Pimenta (2008, p. 6) ressalta que o mercado de trabalho dos professores está sendo ocupado por profissionais de diversas áreas com a intenção do aproveitamento do conhecimento técnico, mas, ainda assim, falta algo para este profissional:

[...] o mercado de trabalho para professores tem sido aberto nas inúmeras instituições de Ensino Superior que, por constituírem-se em demanda imediata, poderão ser ocupadas por diferentes profissionais. [...] Mas para a vocação científica da universidade são necessários projetos e programas de formação [...]

Franco (2000) reforça a concepção de que o conhecimento vindo da didática é que reforça a pedagogia nas escolhas dos melhores caminhos a serem seguidos. Segundo a autora, o bacharelado não forma um docente, principalmente os de educação a distância, pois fica faltando a interação entre o aluno e o professor. Ela destaca, ainda, que o ambiente de pesquisa é melhor para a aprendizagem, pois é onde ocorre a convivência dos grupos e acontece o compartilhamento de trabalhos e conhecimentos.

2.3 PROFESSOR INICIANTE E CHOQUE DE REALIDADE

Um dos primeiros desafios para se estudar o tema do professor iniciante, como ressaltam Bonadiman e Romagnoli (2017), reside no fato da maioria das pesquisas acadêmicas sobre o tema estar centrada na educação básica ou não ter clara distinção entre esta e a superior. Além disso, neste último nível, o processo geral de profissionalização sofre influências epistemológicas das áreas de formação técnica dos professores.

A formação inicial dos professores tem sido objeto de múltiplos estudos e pesquisas. Em linhas gerais, observa-se uma grande preocupação com a capacidade das atuais

instituições de formação de darem respostas às necessidades da profissão docente. As críticas à sua organização burocratizada, a separação entre a teoria e a prática. O relatório da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) afirma:

As etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas para criar uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores [...] Em geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira em vez de incrementar a duração da formação inicial (OCDE, 2005a, p. 13).

Outro ponto relevante é destacado por Franco (2000). A autora centra a discussão “sobre o trinômio formação de professor de Ensino Superior, pesquisa e comunidade de conhecimento [...]”, sem deixar de considerar a notável diferença entre os professores que trabalham em universidades voltadas ao mercado como os que atuam em instituições comunitárias; entre os professores que dispõem de horários para pesquisar e aqueles que têm seu tempo de trabalho totalmente alocado nas salas de aula. Salienta, ainda, que o “aumento de demanda sobre a educação superior” denota “tensão entre qualidade e quantidade”. Na visão da autora:

[...] o professor do Ensino Superior trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões (FRANCO, 2000, p. 63).

Ao descrever o hiato formativo vivido pelo professor proveniente de área técnica, formado em bacharelado e cujo conhecimento está na habilitação profissional de sua área, a autora destaca que “é o conhecimento oriundo da didática que concretiza uma pedagogia universitária com escolhas certas e caminhos mais adequados.” Ou seja, o conhecimento necessário a esse professor é uma combinação equilibrada dos conhecimentos técnicos de sua área de formação com os conhecimentos didático-pedagógicos para atuação em sala de aula.

Neste contexto, o professor iniciante se depara com uma inconsistência evidente, que Cunha (2000, p. 46) sintetiza:

[...] Ao mesmo tempo que, através de seus cursos de licenciatura, [a universidade] afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores.

Com respeito a este professor iniciante, negada sua formação pedagógica pelo modelo formativo ora aplicado, resta, ainda segundo Cunha (2000, p. 47):

[...] importante reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes, quer na formação de professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão.

Nesta mesma linha, Isaia (2006) destaca ainda que o clima institucional não privilegia espaços em que se possa compartilhar experiência, além do fato de a “responsabilidade de cátedra” recair sobre o professor desde o início da carreira.

Como consequência, ainda segundo Isaia (2006, p. 67):

Além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser denominado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo. [...] os professores sentem-se, ainda, pressionados por exigências de seu ambiente de trabalho, principalmente pela cobrança institucional, seja em relação à titulação e à produção, seja em relação à competência pedagógica.

Conforme destacado por Garcia (2010), os professores iniciantes precisam de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino para que estejam sempre melhorando como docentes. Esse é um processo contínuo e permanente.

De acordo com o que relata Garcia (2010), os professores iniciantes sempre querem instruções de como fazer as coisas, onde fazê-las, com quem fazer e tudo isso de forma eficiente. Querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como gerenciar grupos, como fazer provas, como aplicar provas etc.

Os professores iniciantes realizam a transição de estudantes para docentes, e este é um período de tensões e medo, em ambientes desconhecidos. Esse professor tem duas tarefas importantíssimas para cumprir: ensinar e aprender a ensinar.

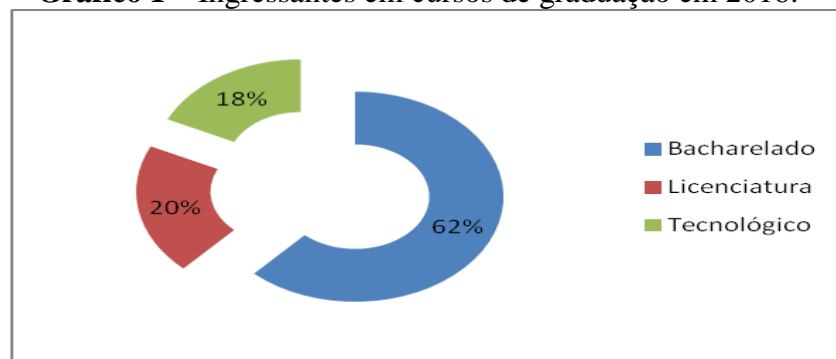
Independentemente da formação inicial, há coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse momento pode gerar o “choque de realidade” do primeiro ano, por ser o ano do descobrimento e das adaptações. Os programas de iniciação tratam de estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir o chamado “choque com a realidade”. Os professores, em especial os iniciantes, se deparam com certos problemas específicos de sua posição profissional, e alguns dos problemas que mais os ameaçam são o isolamento de seus companheiros e a dificuldade para transferir o conhecimento para seus alunos.

3 O PROFESSOR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Retomando o problema da pesquisa, pretendemos investigar quais são as dificuldades e os desafios encontrados pelos docentes e quais as estratégias que eles utilizam para enfrentar ou solucionar essas dificuldades e desafios no processo do seu desenvolvimento profissional, para melhor desenvolverem suas atividades de ensino.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2016, estudo feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram que os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na educação superior brasileira com uma participação de 62% das matrículas.

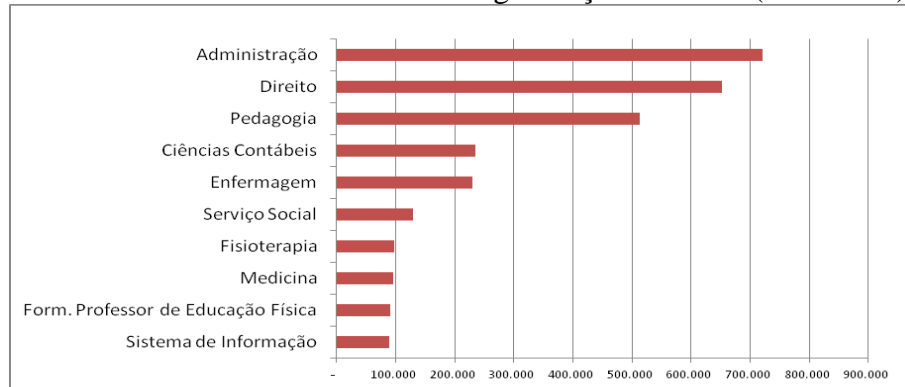
Gráfico 1 – Ingressantes em cursos de graduação em 2016.



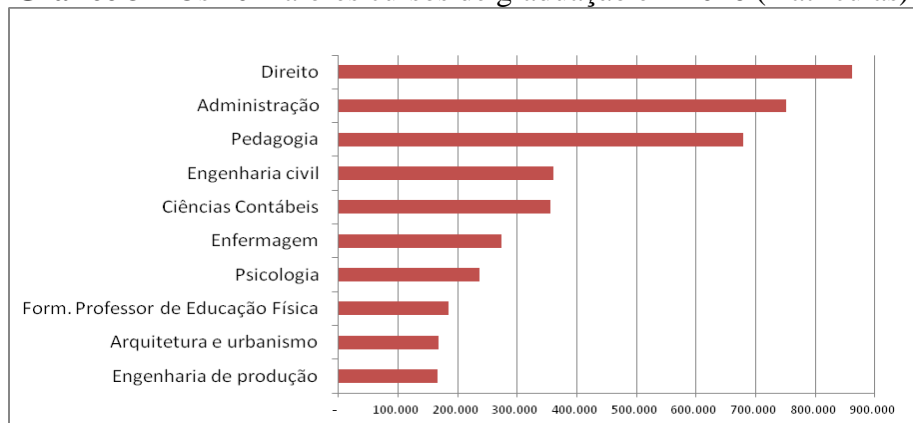
Fonte: Censo da Educação Superior de 2016, INEP.

Em 2016, o Censo mostrou que quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. No bacharelado, o crescimento das matrículas foi de 75% no mesmo período. Os estados que tiveram mais matrículas foram: São Paulo, Distrito Federal, Rondônia, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

A pesquisa revelou que os três maiores cursos em número de matrículas eram administração, direito e pedagogia — os mesmos cursos mais procurados em 2009. Em seguida, apareceram engenharia civil, ciências contábeis, enfermagem, psicologia, educação física, arquitetura e urbanismo e engenharia de produção. Em 2016, os 10 maiores cursos (administração, direito, pedagogia, ciências contábeis, enfermagem, serviço social, fisioterapia, medicina, educação física e sistemas de informação) detinham 51% dos alunos.

Gráfico 2 – Os 10 maiores cursos de graduação em 2009 (matrículas).

Fonte:Censo da Educação Superior de 2016, INEP.

Gráfico 3 – Os 10 maiores cursos de graduação em 2016 (matrículas).

Fonte:Censo da Educação Superior de 2016, INEP.

Com intenção de pesquisar a formação de professores da Educação Superior que não possuem conhecimentos pedagógicos, escolheu-se uma área específica das Ciências Sociais Aplicadas: Administração. Para justificar a escolha, verificou-se que o curso de bacharelado em Administração se encontrava entre os com maior número de alunos matriculados na Educação Superior, conforme os gráficos 2 e 3. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2016, havia mais de 710.000 alunos matriculados, o que correspondia a 18% dos alunos matriculados nos 10 cursos com o maior número de matrículas em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Diante do que a literatura sobre o assunto, já analisada em capítulos anteriores mostrou, acerca da ausência de formação específica para a atuação no ensino superior, especialmente no setor privado e ainda diante do expressivo crescimento desses cursos e do

fato de que não há exigência legal de que os professores nesse nível recebam formação pedagógica, surge a indagação que norteia a pesquisa. A demanda cresce, as IES contratam e como será que eles enfrentam os desafios do cotidiano da sala de aula.

3.1 A METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa exploratória, e a definição de Moreira e Caleffe (2006, p.73) corrobora a escolha quando dizem que: “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. [...]”.

No trabalho de campo, utilizou-se um questionário inicial com questões fechadas e abertas, deixando o respondente à vontade para contribuir com suas experiências. Além disto, foram feitas entrevistas qualitativas de forma não estruturada, fazendo com que as mesmas fluíssem sem a obrigação de seguir um roteiro fechado, conforme Moreira e Caleffe (2006).

O processo se iniciou com a aprovação da Instituição, e em seguida houve o contato com o coordenador do departamento. Com a proposta da pesquisa esclarecida e o apoio do coordenador, solicitamos acesso aos demais professores para a entrega do questionário inicial, o qual foi enviado por e-mail. Como uma das perguntas do questionário era sobre a possibilidade do respondente em participar de uma entrevista, o próximo passo foi agendar as entrevistas.

As entrevistas foram gravadas, com a anuência do respondente, e imediatamente após, transcritas e anexadas às anotações feitas durante as mesmas, já destacando os pontos importantes que ficaram evidenciados, tudo dentro de um roteiro previamente traçado.

Para a realização da pesquisa, construímos um roteiro composto por dois conjuntos de questões. O primeiro com seis questões básicas de identificação dos entrevistados, bem como sobre sua formação profissional, como por exemplo: sexo, faixa etária, curso de graduação, última titulação, cursos de aperfeiçoamento e profissão.

Na sequência, construímos as questões referentes ao roteiro de entrevista composto por perguntas semiestruturadas em um total de sete questões, utilizadas como instrumento principal da coleta de dados da investigação. As primeiras perguntas do roteiro de entrevista tiveram o objetivo de provocar uma reflexão sobre os desafios da docência, tendo em vista que não passaram por programas de formação.

Um dos docentes da amostra se colocou à disposição para participar de uma entrevista-piloto. Dessa forma, na data e local definidos pelo entrevistado, iniciamos a

entrevista com uma conversa informal. Em seguida, foi feito o detalhamento e esclarecimento do objetivo da pesquisa, como seria realizada a entrevista e que ela seria gravada para posterior transcrição. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), o qual ele assinou. Foi aplicado o questionário piloto de informações pessoais gerais e, depois, iniciamos a entrevista de acordo com as questões contidas no roteiro semiestruturado.

Após a aplicação do estudo-piloto, foi realizada a transcrição da entrevista, com o máximo de cuidado para fazê-la com exatidão. De posse da transcrição, realizamos uma análise das questões com foco nas respostas e no objetivo da pesquisa. Assim, verificou-se a necessidade de mudanças no roteiro da entrevista tendo como objetivo o de melhor adequar as perguntas, selecionando as que deixavam mais claro o problema pesquisado. Algumas questões foram retiradas e outras foram reformuladas.

As quatro primeiras questões do roteiro foram retiradas porque elas fugiam do objetivo central da pesquisa. Nas demais, foram realizadas poucas mudanças como: a alteração da ordem das perguntas ou mudanças de palavras para melhorar o entendimento da questão, evitando deixá-las dúbias.

Após esta etapa, obtivemos o “Questionário - Identificação do entrevistado” e o “Roteiro da Entrevista” que estão, respectivamente, nos apêndices B e C.

O questionário de identificação do entrevistado passou por pequenas alterações entre a versão piloto e a versão final como, por exemplo, a carga horária de cursos de formação e a pergunta sobre a profissão atual. Em todas as entrevistas, as perguntas foram feitas pelo próprio pesquisador, bem como o preenchimento das respostas do questionário de informações pessoais que dava início à entrevista.

A primeira questão do roteiro de entrevista tentou identificar o motivo da escolha da docência, ou seja, se esta profissão já vinha sendo construída a partir de um determinado momento da vida ou se foi uma oportunidade que apareceu causada por outro motivo qualquer, além de questionar a formação para essa profissão. Na sequência, foram formuladas questões com o objetivo de obter informações sobre a história de vida dos entrevistados bem como de suas trajetórias e construção da prática docente. A partir da quinta questão, a intenção das perguntas foi identificar a causa da satisfação ou insatisfação na docência, quais as dificuldades, os desafios, os limites encontrados e a forma de superá-los, ou não.

As entrevistas, devidamente autorizadas pelos entrevistados, foram gravadas para facilitar a transcrição e a coleta dos dados. Elas tiveram uma média de duração de 30 minutos.

Os sujeitos investigados são professores de administração bacharéis, mestres, doutores, coordenadores e chefes de departamento, tanto iniciantes quanto com mais tempo de casa. Inicialmente, foram encaminhados 35 e-mails com os endereços fornecidos pelo coordenador do curso.

Porém, no decorrer do tempo para o recebimento da resposta do questionário, mais 15 endereços de e-mails, indicados pelos próprios docentes, foram adicionados, usando-se assim o conceito da técnica “bola de neve”. A técnica “bola de neve” tem o intuito de chegarmos à melhor seleção dos professores, ou seja, um indivíduo selecionado para o estudo convida outros participantes de sua rede de relacionamentos para o estudo, e assim por diante. Desta forma, totalizaram-se 50 questionários enviados.

Nas palavras de Moreira e Caleffe (2006, p. 178), justifica-se a estratégia de escolha dos participantes da pesquisa.

[...] Essa é uma abordagem para localizar informantes-chave que possuam informações ricas ou então para localizar casos críticos. O processo tem início quando o pesquisador pergunta às pessoas [...]: Quem sabe mais sobre? [...] a bola-de-neve torna-se maior à medida que o pesquisador acumula novas informações e casos. [...]

Após o prazo de espera de 7 dias, e pelo fato do retorno ter sido muito baixo, com apenas 4 respostas e tendo apenas 1 docente aceitado participar das entrevistas, enviou-se outra vez o questionário. Esperamos mais 07 dias e, desta vez, o retorno foi maior, com 6 aceites de entrevistas. Sendo assim, o número de professores investigados, ou seja, os docentes que participaram das entrevistas foram 7 e o lócus foi uma instituição de Ensino Superior privado do Rio de Janeiro, uma vez que a entrada do docente na universidade pública se dá através de concursos, onde são exigidos os títulos de mestre ou doutor.

3.2 PREPARAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A etapa das análises e interpretações dos dados coletados, segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 151), é o momento para decidir quais os resultados importantes, como escrevê-los e apresentá-los, baseado “em evidência sistematicamente coletada e analisada”. Conforme os autores, essa etapa é dividida em três fases: a preparação dos dados, a descrição dos dados e a interpretação dos resultados. Na etapa de **preparação dos dados**, os mesmos foram compilados e organizados. Como o questionário tem questões abertas e fechadas, foi necessário codificá-las em um modelo com categorias, etapa da **descrição dos dados**

agrupados, para que na compilação nenhum dado se perdesse. Na última fase, da **interpretação dos dados**, foram escolhidos os resultados importantes para esta pesquisa.

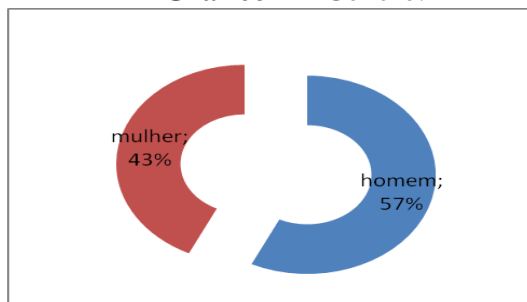
Depois de cumpridas as etapas anteriores, chegou-se à elaboração do relatório final, e no que se refere a redigir, segundo Matos (1985): “[...] é um processo de pensar, refletir, explorar opções, tomar decisões, aprimorar a produção textual, visando acima de tudo a inteligibilidade das mensagens.[...]” (Apud MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 229).

3.3 DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A seguir, faremos um resumo do perfil e da trajetória dos docentes que participaram da pesquisa.

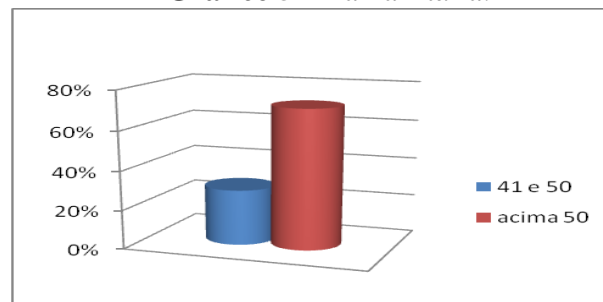
Dentre os professores entrevistados, 57% eram do sexo masculino e 43% do sexo feminino. Quanto à faixa etária, tivemos: 71% com idades acima de 50 anos e 29% com idades entre 41 e 50 anos, conforme gráficos 4 e 5, seguintes:

Gráfico 4 – Gênero.



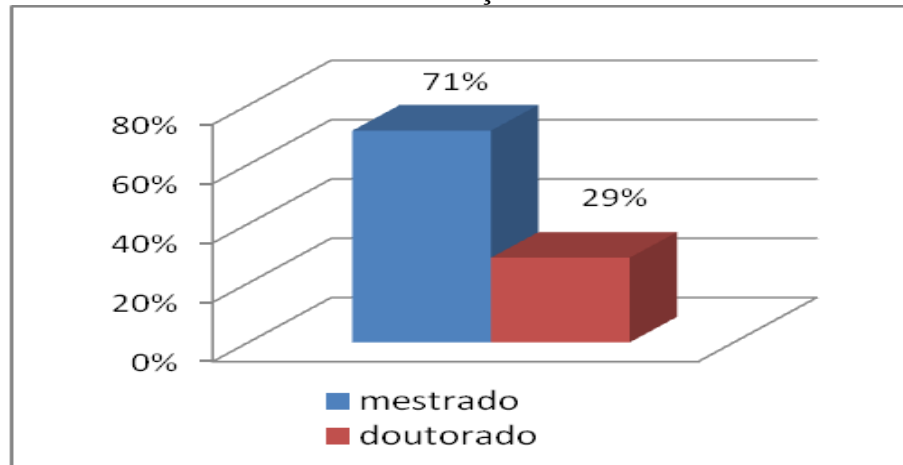
Fonte: Autora da Dissertação, com base nos dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 5 – Faixa Etária.



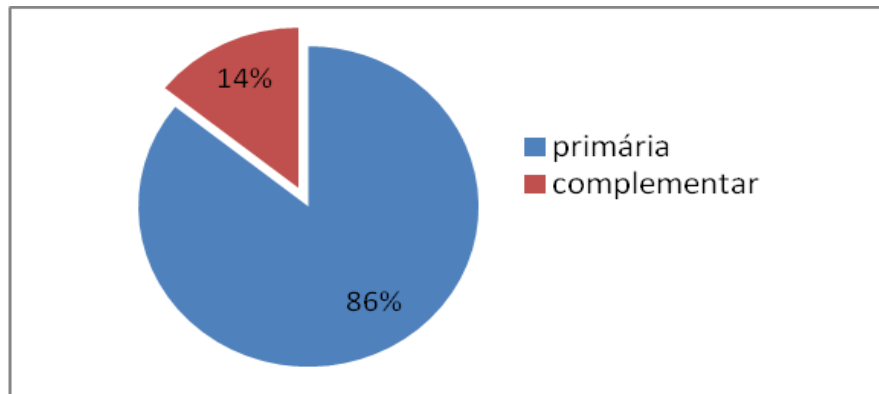
Fonte: Autora da Dissertação, com base nos dados da pesquisa, 2018.

Em relação à realização de especialização, conforme o Gráfico 6, verificou-se que a busca por aperfeiçoamento é grande, já tendo 71% do corpo docente de mestres.

Gráfico 6 – Titulação Acadêmica.

Fonte: Autora da Dissertação, com base nos dados da pesquisa, 2018.

No quesito tempo de docência, a divisão ficou de 29%, tanto para os docentes com tempo de 1 e 5 anos e 5 e 10 anos e 42% para os docentes acima de 10 anos.

Gráfico 7 – Profissão Docência.

Fonte: Autora da Dissertação, com base nos dados da pesquisa, 2018.

Dos professores que participaram das entrevistas, 86% expuseram que, neste momento, têm a profissão de docente como profissão primária. Observamos que a identidade profissional nem sempre está relacionada à formação inicial, pois quando questionados sobre sua profissão, 33% responderam ser professores, 50% disseram ser também professores e 17% se identificaram apenas por sua formação inicial da graduação. Muitos não começaram a vida como professores, mas nos dias de hoje trabalham unicamente como tal (86%). Os demais 14% têm a docência como complemento salarial e são profissionais liberais e empresários, mas ainda assim dedicam boa parte de seu tempo para o preparo das aulas e na leitura de materiais complementares para auxiliá-los.

Em relação ao destino profissional, a totalidade do grupo trabalha apenas em instituições de ensino privadas.

Do universo pesquisado, 50% ministram aulas somente para a graduação, 33% para a graduação e pós-graduação e os demais 17% ministram aulas também para cursos técnicos.

No que concerne à trajetória profissional, apuramos que os professores foram convidados a darem aulas, não passando por nenhum critério de entrevista ou avaliação, conforme depoimentos a seguir:

[...] Queria ter uma renda extra e sempre me atraiu dar aulas, orientar pessoas, dar palestras, etc. Gosto de ficar em evidência, em posição de destaque, ser entrevistado. Quando o convite surgiu, consegui juntar o desejo antigo de ser professor com a renda extra. (P2)

[...] Recebi um convite para dar aulas na pós-graduação. No primeiro momento, fiquei assustada, mas depois achei que o desafio seria interessante. (P5)

Ainda com relação à trajetória profissional dos docentes que participaram da entrevista, destaca-se o fato de não terem experiência anterior em salas de aula:

[...] Dou aulas desde os 17 anos, aulas particulares e sem vínculo empregatício, claro, mas o que quero dizer é que a experiência da relação aluno-professor chegou-me desde cedo.

Em seguida, veio a experiência institucional, inicialmente em uma escola de línguas e, em seguida, nas universidades. (P3)

Boa parte da amostra da pesquisa declarou ter passado diretamente de um curso para o outro (graduação – mestrado – doutorado), e em relação à atuação antes do mestrado:

[...] Foi o estágio obrigatório do Mestrado (P1).

[...] Fui convidado para dar palestras e depois para dar aulas. (P2)

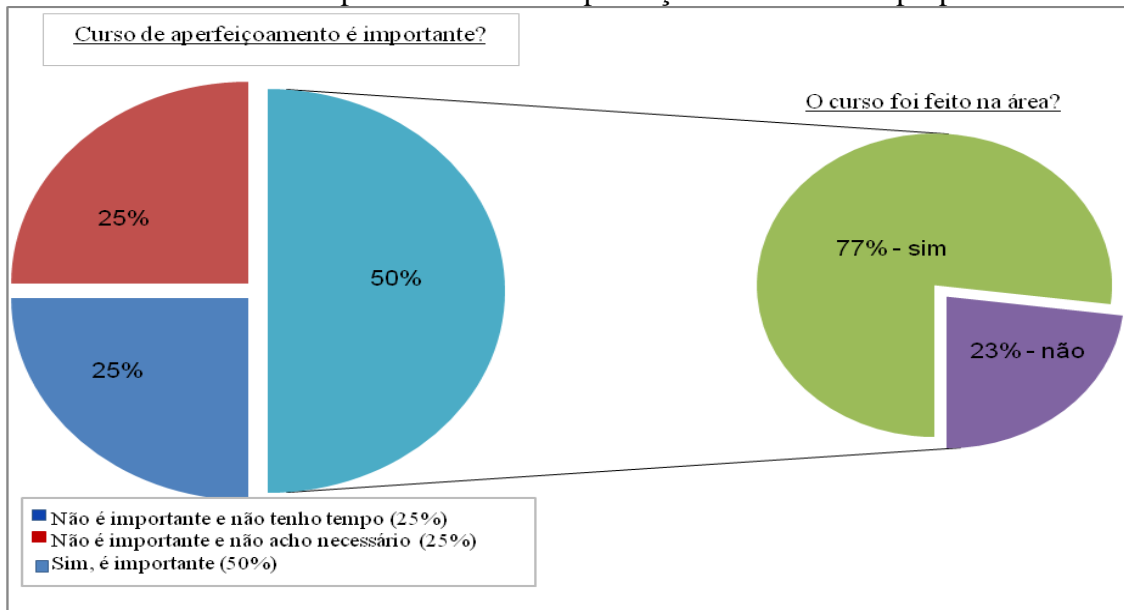
[...] Eu ainda estava cursando a universidade e fui indicada por uma professora da Universidade Federal Fluminense. (P7).

O regime de trabalho pode ser em tempo integral ou parcial. O primeiro é aquele que obriga a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, sendo reservadas pelo menos vinte horas semanais a estudos, pesquisas, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação. O segundo é aquele em que a prestação de serviço obriga a vinte horas de trabalhos semanais na mesma instituição, com tempo reservado de, pelo menos oito horas semanais, para estudos, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação. Há também a possibilidade de ser professor horista, que são os professores que possuem uma quantidade de tempo por instituição, em que trabalham inferior a vinte horas semanais ou, quando possuem as vinte horas (ou mais), são dadas em mais de uma instituição.

Os entrevistados responderam que, em relação ao regime de dedicação à atividade docente, são 50% docentes em regime integral, 33% docentes em regime parcial e 17% são horistas.

Perguntados sobre cursos de aperfeiçoamentos, atualização ou formação continuada, os respondentes corresponderam a 50% como tendo feito algum curso. Dentre esses cursos, 77% foram cursos relacionados à formação de professores e didática e 23% demais cursos. Os demais professores responderam que não tinham feito nenhum curso extra por não acharem importante, além de não terem tempo (25%) e por não acharem necessário (25%).

Gráfico 8 – Acha importante curso de aperfeiçoamento? Fez na própria área?



Fonte: Autora da Dissertação, com base nos dados da pesquisa, 2018.

A pergunta seguinte tinha a intenção de descobrir como era feita a relação entre o saber específico da *expertise* de cada professor em saber pedagógico. Do grupo analisado, 43% deixaram claro que suas disciplinas têm viés bastante prático e isso viabiliza o processo de transferência de saberes. Os demais trouxeram diversas contribuições, tais como:

[...] Busco me preparar para as aulas tendo permanente interação com meus alunos. (P6)

[...] Trago assuntos diários que tenham interessado os alunos, assim consigo a atenção deles e aproveito para aprofundar conceitos mais complexos. (P5)

[...] Questões como adaptabilidade cognitiva e funcional, variabilidade de suporte didático, emprego de técnicas do campo da comunicação, foram e são estratégias que uso. Uso a troca de saberes na sala de aula, criando grupos para o compartilhamento entre alunos e professores. (P3)

[...] Tudo que se aprende como empreendedor pode e deve ser inserido nas aulas. Minhas aulas são práticas e as experiências de negócios são

transmitidas e trocadas, sejam sucessos ou fracassos. Minha experiência em negócios de pequeno porte é mais próxima da realidade dos meus alunos, o que motiva e permite uma maior identificação entre nós. (P2).

Segundo Anastasiou e Pimenta (2002, p. 197):

[...] O profissional que inicia sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida – com cooperação, com concepção de novos processo a cada desafio surgido, visando ao desenvolvimento social – terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente com essas mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica [...]. Porém, no exercício da profissão de origem terá o processo de profissionalização continuada, uma vez que conceber novas saídas para a situação de ensinagem exigirá conhecimentos específicos da área pedagógica, além da reflexão sistemática acerca da própria prática.

Apesar da visão de Anastasiou e Pimenta (2002), quando os professores foram questionados se estavam preparados para exercer a função docente mesmo sendo bacharéis, todos foram categóricos ao responder que sim, sendo bem enfáticos na resposta, como disse o professor P6: “Completamente!”, o professor P2: “Plenamente!”, o professor P3: “Sim. Acho que nasci professora! [...]” e o professor P7: “Perfeitamente!”.

3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Nesse espaço, apresentaremos os achados advindos das análises das entrevistas. Para tal, foi feito o agrupamento das dimensões do parâmetro de análise teórico conceitual para pesquisas sobre competências profissionais propostos por Paiva (2007).

Paiva (2007) agrupou dimensões de competências para facilitar a análise das entrevistas:

Competências cognitivas, onde estão agrupadas as competências de ter conhecimento, contextualizar, ler e se comunicar. Essa competência está ligada a habilidades relativas aos domínios do conteúdo, conhecimentos teóricos, conhecimentos informais, adquiridos pela experiência e conhecimentos de processos.

Competências comportamentais, diretamente ligadas às características das pessoas. Foram compostas por relacionar-se com o outro, cooperar, liderança, contribuição para formação de outra pessoa e autoconfiança.

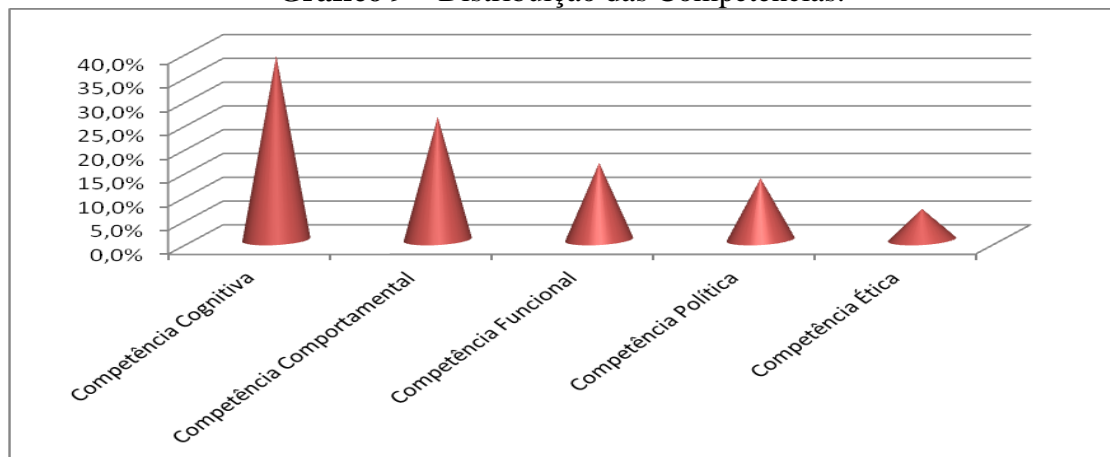
Competências funcionais, agrupadas as competências de pesquisar, redigir, produzir conhecimento e planejar. Estão relacionadas à realização de uma ocupação do processo de ensino.

Competências políticas têm a ver com o poder da instituição e como isso impacta na atuação do professor. Essa dimensão abarcou a questão de ter visão crítica, a exposição pessoal, ser docente, salário e relação com a instituição.

Competências éticas referem-se aos valores pessoais e como a pessoa se coloca nas situações de trabalho. Essa competência está ligada ao preparo para o mercado de trabalho, agir com ética e respeitar o outro.

O resultado da pesquisa mostrou que, das competências elencadas, a que teve um alto grau de incidência foi a competência cognitiva, com participação de 38,7%, seguida pela competência comportamental com 25,8%, conforme demonstrado no Gráfico 9 abaixo:

Gráfico 9 – Distribuição das Competências.



Fonte: Autora da Dissertação, conforme dados da pesquisa, 2018.

Analisando individualmente cada competência, a que mais se destaca é competência cognitiva com o índice **“Domínio de conteúdo”**. Esse índice foi pontuado por todos os professores respondentes e correspondeu a 29,2% dos índices dessa competência. Outro índice muito pontuado foi o **“Conhecimento”** que, para alguns professores, está relacionado aos conhecimentos específicos da disciplina, e para outros, pela busca de conhecimentos pedagógicos e didáticos. Para os respondentes, essas duas competências os suprem nos momentos de dificuldades em salas de aulas.

Tabela 4 – Competência Cognitiva.

Domínio de conteúdo	29,2%
Conhecimento	25,0%
Comunicação	20,8%
Leitura	20,8%
Contextualização	4,2%

Fonte: Autora da Dissertação, conforme dados da pesquisa, 2018.

O professor P2 disse: “A didática pode ser aperfeiçoada, claro. Mas acredito em um perfil natural. Mesmo assim, um professor ‘natural’ pode e deve ser treinado.”. Por outro lado, o professor P4 expôs: “A didática é preciso estudar. O dia a dia ajuda, mas sem a parte teórica fica mais difícil.”. O professor P7 colocou que: “Um bom professor se apoia em dois pilares: manejo de turma e muito, mas muito conhecimento. As faculdades não cobrem nem 25% do que um professor vai usar.”.

Trazendo a visão de Rocha e Aguiar (2012), podemos dizer que “o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal, [...]”. Para as autoras, a docência exige conhecimento científico da área de atuação e também domínio dos saberes pedagógicos. Isaia (2006) concorda com Rocha e Aguiar (2012) ao comentarem que o professor em início de carreira tem o conhecimento de suas áreas específicas, mas não domina os conhecimentos pedagógicos que a docência exige.

Em relação específica a estratégias didáticas utilizadas, os respondentes deram as mais diversas respostas, porém ficou claro que as soluções são buscadas individualmente:

[...] Estudo com pesquisa. (P1)

[...] Aprendi muito com as palestras. As palestras me formaram como docente. (P2)

[...] Estou sempre me atualizando; uso inúmeras mídias e, sobretudo, ouço, ouço e ouço. (P3)

[...] Usei como referência antigos professores, sejam como exemplo bom ou ruim. (P5)

[...] As estratégias que uso estão ligadas às minhas experiências como aluno. (P6)

[...] Creio que a minha parte acadêmica me deu uma boa base. (P7)

De forma controversa à Rocha e Aguiar (2012) e Isaia (2006), Mizukami (2004) destaca que o conhecimento específico é ter competência na matéria a ser lecionada, é conhecer o conteúdo e a forma como o mesmo deve ser passado, com o objetivo de tornar a

aprendizagem possível. O professor deve compreender como se comunicar para que o conhecimento fique acessível aos alunos.

Ainda dentro da competência cognitiva, dois índices empataram com representatividade de 20,8%: “**comunicação**” e “**leitura**”. Os professores destacaram que a comunicação com os alunos é fundamental para o êxito das aulas, conforme dito pelo professor P3:

[...] Aprendi muitíssimo com meus alunos, inclusive no que se refere ao conteúdo. Tenho hábito de pedir aos alunos que façam apresentações orais a partir de um ponto específico da matéria que lhes parece pertinente ou interessante. Sempre funciona! Uma vez no lugar do professor, o aluno aprende a se apresentar e desenvolve empatia pela matéria e pelo professor.

O índice “**comunicação**” corrobora o que Isaia (2006) afirma: os professores se definem por sua área de conhecimento, suas especialidades, deixando de lado a função formativa da educação superior. A questão levantada é que o docente deve ter três tipos de conhecimento: o conteúdo, que é a base da matéria; o pedagógico, que são os objetivos educacionais e o relacionamento com os alunos; e o conhecimento pedagógico.

A segunda competência com maior percentual foi a comportamental, e o índice que teve maior pontuação foi “**relacionar-se**”. Os professores respondentes mencionaram tanto a relação com seus alunos como a relação, nem sempre tão próxima, com seus pares. Segundo Bolzan *et. al* (2011, p. 494):

Além do desafio de lidar com um público diverso, também há tensões organizacionais da instituição, relações de poder entre os próprios docentes, cobranças em relação à produtividade e desempenho profissional, gerando, não raramente, o sentimento de solidão e angústia pedagógica.

Nas respostas à questão sobre pedir ajuda ao enfrentar dificuldades, ficou evidenciado o ponto da solidão mencionado por Bolzan *et. al* (2011) e por Garcia (2010). Tal fato fica claro na fala do professor P6, ao dizer que resolve o problema sozinho. Os demais professores, P2, P5 e P8, deixaram nas entrelinhas essa situação, ao dizerem que tentam resolver observando os outros professores, indo aos coordenadores ou simplesmente não respondendo diretamente à questão.

Outro item que compõe a competência comportamental e que se destacou foi “**autoconfiança**”. Neste quesito, os professores mostraram que confiam em si mesmos e nas suas capacidades para lidarem com os alunos. Como deixou claro o professor P2:

[...] Sinto-me muito bem. Adoro estar no palco e levar conhecimento para as pessoas. Adoro ver quando agreguei valor para elas. Adoro constatar quando

os alunos saem do curso com ferramentas realmente úteis para o futuro deles.

As competências funcionais e políticas tiveram a pontuação de 16,1% e 12,9%, respectivamente, e os índices mais mencionados foram “*pesquisar e redigir*” e “*visão crítica*”. Tais itens estão interligados, na visão dos professores, pois para fazer uma boa pesquisa é necessário redigir e usar visão crítica em tudo o que se lê e escreve.

Dentre todas as questões levantadas, dois pontos ficaram evidenciados como muito negativos para os professores:

[...] O desinteresse de boa parte dos alunos.[...] O ensino ser tratado como negócio e o aluno como cliente. (P1)

[...] As insatisfações são poucas e apenas de ordens administrativas, financeiras, etc. (P2)

[...] Os salários deixam, contudo, a desejar. A competição entre saberes, a famosa hierarquia de saberes, parece-me inane. (P3)

[...] A permissividade que reina hoje nas IES e o desinteresse de boa parte dos alunos. (P4)

[...] A obrigatoriedade de titulações. Tira a oportunidade de bons profissionais atuarem dentro das universidades, o que aumentaria o nível dos cursos e dos formandos e o desinteresse de boa parte dos alunos. (P5)

Os professores que responderam a esta pesquisa denunciaram em suas falas o desinteresse dos alunos e a insatisfação com a parte administrativa. Seguindo o raciocínio de Garcia (2013), que defende a estreita ligação entre os docentes e a instituição onde trabalham, e Dubar (2012) ao dizer que “todo trabalho merece um salário”, este item confirma a necessidade de reformulação nas relações institucionais como também de repensarem o papel do aluno em sala de aula.

Ainda dentro da competência funcional, outro item que muito se destacou foi o “*tempo*”. Os professores mencionaram o tempo gasto para a preparação das aulas:

[...] Trabalho durante os fins de semana preparando aulas. (P3)

[...] Falta de tempo e falta de apoio da instituição (muita burocracia). (P4)

[...] Na preparação o tempo gasto. (P5)

[...] Muito tempo demandado para uma boa preparação. (P6)

Esta questão é abordada por Pivetta e Isaia (2011, p. 470) ao constatarem que o tempo e o trabalho docente envolvem diversos fatores:

[...] a criatividade, a experiência profissional e a apropriação do objeto de trabalho na busca de superação do modelo tradicional, na construção de uma práxis mais elaborada que atenda às expectativas dos estudantes e do projeto formador.

O professor precisa atingir o objetivo do seu curso e deve fazer uso de todas as possibilidades para tal, mesmo que isso signifique usar de seu tempo extraclasse, pois ser

professor “[...] impõe a necessidade consciente de constante busca e revisão das práticas de ensino, exigindo dedicação e comprometimento do professor”. (PIVETTA; ISAIA, 2011, p. 470).

Em relação ao desenvolvimento da carreira docente, Huberman (2000) diz que para alguns professores pode acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros este caminho pode estar permeado de dúvidas e angústias. De acordo com o autor, o desenvolvimento da carreira se constitui em: “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Conforme descrição de Huberman (2000) sobre as formas do desenvolvimento das carreiras, foi fácil observar que algumas falas dos professores demonstraram emoções muito fortes e totalmente diferentes:

- Sentimentos como solidão: [...] Resolvo só. [...] (P6);
- Dificuldade diante a nota do aluno: [...] Decepção quando um deles não o obtinha (conceito alto) [...] (P7);
- Dificuldade com heterogeneidade dos alunos: turma heterogênea e com mais de 25 alunos [...] (P2), dentre outros.

Para outros professores, o “choque de realidade” aparece claramente:

[...] No primeiro momento fiquei assustada, mas depois achei que o desafio seria interessante. [...] As primeiras experiências foram difíceis pela adaptação ao linguajar dentro de sala de aula e também em relação à cobrança com os alunos, algo totalmente diferente da cobrança feita aos meus subordinados. [...] (P5).

[...] Eu ainda estava cursando a Universidade e fui indicada por uma professora da Universidade Federal Fluminense. A experiência é a de qualquer relacionamento: um pouco de cautela, ter as rédeas da turma nas mãos (mas com carinho e sem deixar o aluno perceber), e ter um bom nível de conhecimento do conteúdo, variando de bom ou muito bom. [...] (P7).

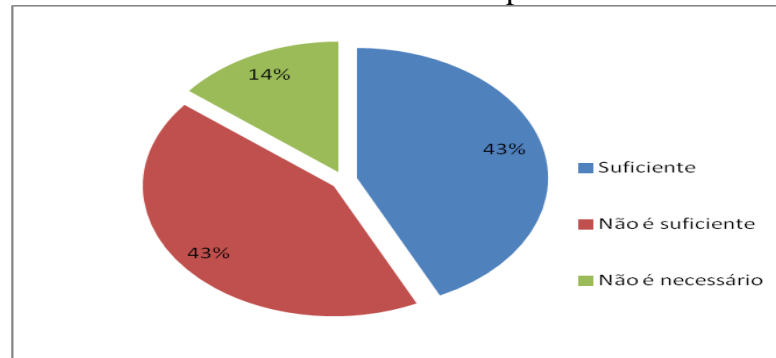
Além disso, em contrapartida, temos as falas dos professores que disseram não terem sofrido o “choque de realidade”, pois, para eles, ser professor é muito natural: “Mas acredito em um perfil natural. [...] Fui convidado para dar palestras e depois para dar aulas.” (P2) e “[...] tenho um natural comunicativo. Voz e presença ajudam igualmente. Aulas de teatro e de voz parecem-me ferramentas muito úteis para os professores, talvez até indispensáveis [...]” (P3).

Questionados, em seguida, sobre o que é necessário para ser um docente, os professores respondentes tocaram no assunto específico desta pesquisa. Os professores P1, P4

e P5 foram unânimes ao apontarem: “conhecimento dos métodos pedagógicos”, “conteúdo, didática, tecnologia” e “conhecimento específico das disciplinas e dos métodos pedagógico”. Complementando a pergunta, foi questionada a importância de uma formação didático-pedagógica e, apesar da totalidade ter dito que a formação é importante, esta foi colocada como algo não só teórico. Dois professores sugeriram que poderia ser importante, mas como complemento, e um professor avaliou que “esse tipo de formação é mais importante para dar aulas em colégios ou para quem não tem um perfil natural”.

Para melhor traduzir os resultados obtidos nesta pesquisa, aglutinamos duas perguntas que questionam o bacharelado e a prática no campo profissional.

Gráfico 10 – Bacharelado é suficiente para ser bom docente?



Fonte: Autora da Dissertação, conforme dados da pesquisa, 2018.

Em resposta ao Gráfico 10, 43% dos respondentes disseram que sim, outros 43% disseram que não, e 14% disseram que o bacharelado não é necessário, conforme a fala do professor P2: “Nem o bacharelado é necessário. Basta saber muito bem o que você ensina. YouTube, Khan Academy, Google são provas disso.” Um professor que respondeu sim (P4) disse que “o bacharelado é o pontapé inicial, depois é necessário se ajustar no dia a dia com a instituição e os alunos”. Outro professor (P3) que respondeu não disse: “É preciso muito mais: mestrado, doutorado, experiência enquanto monitor etc.”.

Quanto à prática, 100% disseram ser “mais que necessária, a prática é vital!” (P3).

A visão dos professores respondentes não é ser simplesmente contra a formação que privilegia a pesquisa, mas quiseram relatar que a formação que possuem tem sido suficiente para eles.

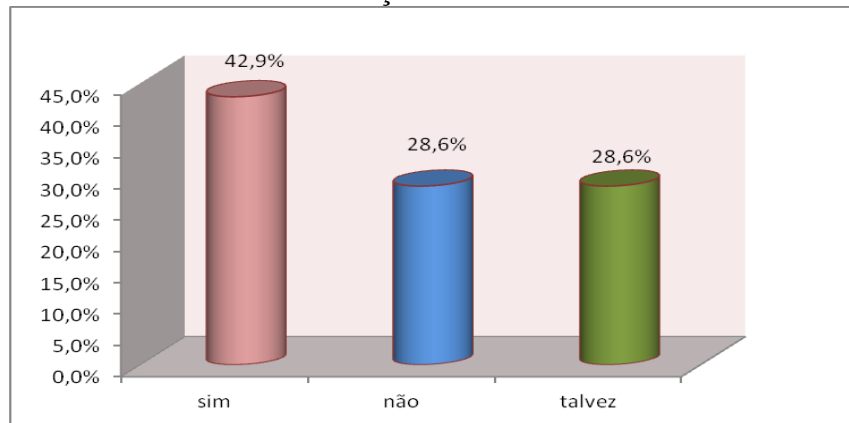
Conforme dito por Cunha e Zanchet (2011, p. 362):

A pesquisa é parte substancial da docência superior porque ajuda os professores a pensarem e a compreender o conhecimento como relativo e em

movimento. [...] O que parece pouco adequado é assumir que a atividade de pesquisa se coloca num patamar intelectual superior à atividade de ensino e que essa condição seria a expressão de qualidade.

Corroborando o pensamento da importância da educação continuada, a pesquisa questionou se os professores consideravam a formação continuada como uma ferramenta para diminuir suas dificuldades.

Gráfico 11 – Formação Continuada: sim ou não?



Fonte: Autora da Dissertação, conforme dados da pesquisa, 2018.

Os professores respondentes que disseram que a formação continuada não é importante (28,6%) deixaram claro que como eles não têm “dificuldades acadêmicas” (P2), não veem a necessidade de outros cursos. Os professores que responderam talvez (28,6%) disseram que pode ajudar, mas como já ultrapassaram as dificuldades iniciais e já estão na docência há algum tempo, não sentem a urgência ou necessidade de novos cursos. Os 42,9% dos professores que disseram que a formação continuada é importante, deram as seguintes opiniões:

Com certeza. Eu sou um exemplo disso, sem a formação continuada me sentiria desatualizado e fora do padrão de qualidade que considero adequado. (P1)

Estou sempre em formação! Para mim a formação continuada faz parte da rotina de trabalho do professor. (P3)

A formação continuada serviria para que novas dúvidas ou dificuldades fossem sanadas imediatamente. (P4)

Ainda em relação à formação do professor, trazemos as considerações de Nóvoa (1992) que sustenta que este processo é feito através de trocas de experiências e “dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia”. O autor prioriza a relação entre os saberes e a prática profissional (1990, p. 16):

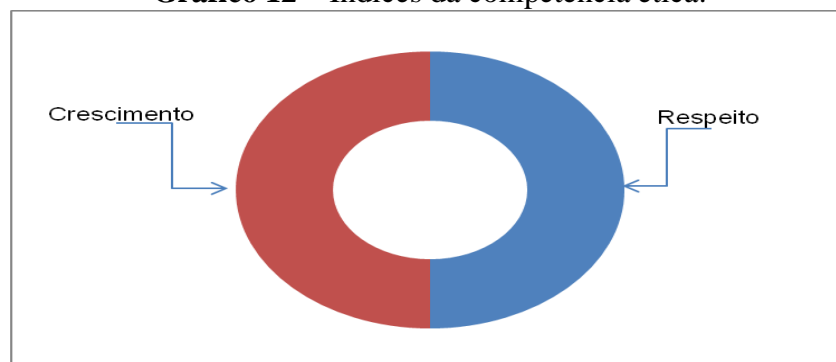
[...] novas relações com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

Na competência ética, os índices “*Crescimento*” e “*Respeito*” tiveram pontuação idêntica e esta constatação corrobora o que Pivetta e Isaia (2011) expressam sobre o papel do professor como mediador do processo no qual os alunos constroem sua aprendizagem de forma autônoma. Conforme as autoras (2011, p. 464):

Para estabelecer uma relação mais humanista, atendendo as demandas socioculturais da atualidade, os professores precisam adquirir uma nova abordagem e assumir um novo papel na função que exercem. [...] o professor precisa adquirir flexibilidade nas relações que estabelece com o aluno. [...].

Alguns professores respondentes se mostraram até um pouco como “pais” ao descreverem suas relações com os alunos. A grande motivação deles é o aluno, conforme dito pelo professor P2: “Adoro constatar quando os alunos saem do curso com ferramentas realmente úteis para o futuro delas.” e pelo professor P7: “É necessário amar o que faz. E estar atento que você vai estar em frente de **pessoas**, que merecem tudo que você possa fazer para ajudá-las, dentro e fora da instituição”.

Gráfico 12 – Índices da competência ética.



Fonte: Autora da Dissertação, conforme dados da pesquisa, 2018.

De acordo com Garcia (2010, p. 16), podemos dizer que:

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, também servem como incentivos, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o conjunto de alunos.

Os professores têm a percepção exata do impacto que podem ter na vida dos alunos, e apesar da questão referente ao futuro dos alunos não ter sido foco nesta pesquisa, foi um dos poucos pontos que teve resposta unânime. Ficou claro que os entrevistados tem uma grande preocupação em relação aos seus alunos, e independente da posição em que se colocam, é inegável o interesse deles em ver que suas disciplinas e seus conceitos podem mudar a vida do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças na educação superior, com a entrada do setor privado, a partir da segunda metade da década de 1970, possibilitaram que mais pessoas ingressassem nas faculdades e pudessem disputar as vagas de emprego que eram ofertadas pelas grandes empresas, favorecidas pelo crescimento econômico e, desta forma, permitindo que a população redescobrisse um caminho para melhorar sua qualidade de vida: a educação.

Foi na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, ao programar políticas de incentivo à formação superior, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL,1996), que o setor privado passou por um novo “boom”.

Porém, mesmo existindo diretrizes, há ausência de políticas para atuar no Ensino Superior, possibilitando o ingresso do docente com as mais diversas formações.

O que ficou evidenciado nesta pesquisa é que o professor da Educação Superior precisa se responsabilizar pela sua formação específica para a docência, pois na legislação e nas políticas públicas não existem diretrizes de como e onde fazê-lo.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, descrevemos seu perfil com idade acima de 50 anos, sendo a maioria do sexo masculino (57%) e tendo acima de 10 anos de atuação profissional. Os respondentes (71%) têm título de mestre e 86% têm a docência como atividade complementar. Apenas 33% responderam serem somente professores, 50% também são professores e 17% se identificaram com a formação inicial da graduação.

Do universo pesquisado, 50% ministram aulas somente para a graduação, 33% para a graduação e pós-graduação e os demais 17% ministram aulas também para cursos técnicos. No que concerne à trajetória profissional, apuramos que os professores foram convidados a darem aulas, não passando por nenhum critério de entrevista ou avaliação.

Em nosso estudo, 50% dos respondentes apontaram a importância da formação continuada. Deste grupo, 77% afirmaram que a formação obtida está relacionada a cursos de didática e formação, contribuindo enormemente para o seu desenvolvimento profissional. Os demais 50% disseram que a educação continuada não era o foco deles, para alguns (25%) era por falta de interesse e outros por não terem tempo para tal.

A pesquisa apurou também que ter “domínio de conteúdo” e “conhecimento” foram os indicadores mais destacados pelos respondentes, indo de encontro ao pensamento de Roldão (2007) que diz que apesar do professor ter o conhecimento teórico, a prática de ensinar ocorre

quando ele entende que isto só é possível mediante a capacidade contínua da busca do conhecimento e a constante transformação do mesmo. Além disso, esses indicadores foram a resposta dos docentes para as possíveis dificuldades que encontravam em salas de aulas.

A segunda questão mais apontada pelos entrevistados foi relacionada à forma de se comunicarem, seja com o aluno, com o colega e até mesmo com a instituição onde trabalham. Neste quesito, usaram indicadores: “relacionar-se”, “cooperar” e até mesmo “autoconfiança” pontos que se relacionam à escrita de Mizukami (2004), que constata que o professor deve compreender como se comunicar (relacionar-se) para que o conhecimento fique acessível aos alunos.

Em relação ao desenvolvimento da carreira docente, Huberman (2000) diz que para alguns professores pode acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros pode estar cheio de dúvidas e angústias. Nesta pesquisa, em função da característica pessoal de alguns professores, ficou evidenciada a solidão dos professores, ao terem que resolver seus problemas sozinhos, ponto em comum ao que destaca Garcia (2010) como sendo um dos principais desafios/problemas enfrentados pelos professores iniciantes.

Questionados se teriam sofrido o “choque de realidade”, alguns professores foram muito contundentes em dizer que não, pois para eles ser professor é muito natural. Outros professores externaram o impacto negativo das primeiras aulas, se dizendo perdidos e assustados. Tais comportamentos são validados por Huberman (2000) ao dizer que o processo de ministrar aulas pode ter momentos em que os professores se sintam “em patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Sendo assim, a pesquisa apontou, ainda, que não há unanimidade em relação ao questionamento de ser ruim ou não o fato de terem apenas o bacharelado e ministrarem aulas. Alguns professores acharam que o bacharelado é o começo, mas que é necessário complementar com mestrado, doutorado etc. Outros acharam que nem o bacharelado é importante, pois, na atualidade, a busca por informação e conhecimento pode ser feita pela internet.

Unânime mesmo foi a posição dos professores que responderam a esta pesquisa com relação ao fato de que a formação que possuem é mais do que suficiente para ministrarem suas aulas, não desmerecendo as titulações e demais cursos, mas considerando-os complementares e não obrigatórios. Conforme Cunha e Zanchet (2011, p. 362) asseguram: “O que parece pouco adequado é assumir que a atividade de pesquisa se coloca num patamar

intelectual superior à atividade de ensino e que essa condição seria a expressão de qualidade.”.

Por fim, destacamos que os professores têm a percepção exata do impacto que podem ter nas vidas dos alunos. Tal visão confirma o que dizem Pivetta e Isaia (2011, p. 459) ao afirmarem que a formação docente é um processo ”que incluiu a dimensão pessoal do desenvolvimento humano global e não apenas a dimensão técnica.”. Os respondentes são muito preocupados com a formação ética e profissional de seus alunos, com a colocação dos mesmos no mercado de trabalho e acima de tudo na forma como podem contribuir na formação de cidadãos mais conscientes e politicamente mais envolvidos nos problemas do mundo e da sociedade em que vivem.

Espera-se que este estudo aponte elementos que ajudem aos elaboradores e proponentes a repensarem sobre as políticas públicas na formação específica para a docência do Ensino Superior, ajude às instituições a revalidar as questões sobre contratação dos bacharéis, que seja revisto o espaço e o tempo para que se resolva o desafio da solidão dos docentes, dentre tantos outros desafios enfrentados pelos professores. São questões que precisam ser mais debatidas e mais investigadas, enfatizando a necessidade de que docentes e instituições trabalhem em conjunto, de forma colaborativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. **Saberes Docentes e Formação Inicial de Professores: Implicações e Desafios para as Propostas de Formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago., 2007.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência do Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: abr. 2017.
- AURÉLIO. **Dicionário do Aurélio Online.** Dicionário Português. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com>> Acesso em: jun. 2017.
- BOLZAN, D.P.V. *et. al.* Qualidade e Aprendizagem Docente. **Qualidade da Educação Superior: Dimensões e Indicadores.** Rio Grande do Sul, v.4, 2011.
- BONADIMAN, H.L.; ROMAGNOLI, R.C. Socialização profissional de professores universitários iniciantes: uma revisão. **Educação Unisinos**, vol. 21, n. 03, set./dez., 2017.
- BRAGANÇA, I.F.S; MOREIRA, L.C.P. Formação e Profissionalização Docente no Brasil: Instituições, Práticas Educativas e História. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 05, n. 09, p. 43-62, jan./jul., 2013.
- BRASIL. **M.R.E. Ministério das Relações dos Exteriores. Divisão de Temas Educacionais.** Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.
- _____. **Constituição de 1824.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: fev. 2018.
- _____. **Constituição de 1891.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em fev. 2018.
- _____. **Decreto 8.659, de 1911.** Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: fev.2018.
- _____. **Decreto 11.530, de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Aceso em: fev. 2018.
- _____. **Decreto 16.782-A, de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: fev.2018.
- _____. **Decreto 19.851, de 1931.** Dispõe que o Ensino Superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: fev. 2018.
- _____. **Constituição de 1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. **Constituição de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em: fev. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases, 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: fev. 2018.

_____. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: fev.2018.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: fev. 2018.

_____. **Constituição de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: fev.2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: set. 2016.

_____. **Decreto 2.207, de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos artigos 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=52272>>. Acesso em: fev. 2018.

_____. **Decreto 2.306, de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110852/decreto-2306-97>>. Acesso em: fev. 2018.

_____. **Decreto 3.860, de 2001**. Dispõe sobre a organização do Ensino Superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-norma-pe.html>>. Acesso em: fev. 2018.

_____. **Decreto 12.020, de 2009**. Dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias. Disponível em: <<http://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=86853>>. Acesso em: fev. 2018.

CARVALHO, C.H.A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, n. 54, jul./set., 2013.

CFA. Conselho Federal de Administração. **Censo dos Cursos**. Disponível em: <<http://zip.net/brtHNd>>. Acesso em: abr. 2017.

CUNHA, M. C. Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação**, Brasília - DF, p.11-20, abr.2000.

CUNHA, M.I. **O Bom Professor**. 24. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

_____; ZANCHET, B.M.B.A. Qualidade e Recrutamento Docente. **Qualidade da Educação Superior: Dimensões e Indicadores**, Rio Grande do Sul, v.4, 2011.

DUBAR, C. **A Construção de si pela Atividade de Trabalho: A socialização Profissional**. Caderno de Pesquisa, v.42, n.146, p.351-367 maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 out. 2017.

ESTRELA, M.T. Velhas e Novas Profissionalidade, Velhos e Novos Profissionalismos: Tensões, Paradoxos, Progressos e Retrocessos. **Investigar em Educação**, série II, n. 2, p. 5-28, Lisboa, 2014.

FÁVERO, M.L.A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de Conhecimento, Pesquisa e Formação do Professor do Ensino Superior. **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação**, Brasília - DF, p. 61-74, abr. 2000.

FRANCO, M.A.R.S. **Didática: Uma Esperança para as Dificuldades Pedagógicas do Ensino Superior** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36^a, Goiânia, 2013.

FUNDAÇÃO CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre as áreas de Avaliação**. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/kLUW1>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/zdEjoQ>>. Acesso em: maio 2017.

_____. Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa. **Coleção Ciências da Educação Século XXI**, Porto Editora, Porto, Portugal, jun. 2013.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://encurtador.net/jFUW8>>. Acesso em: fev. 2018.

GOMES, S.S. **Didática, Práticas Docentes e o uso das Tecnologias no Ensino Superior: Saberes em Construção**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37^a, Florianópolis, 2015.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**, 2013. Disponível em <<http://tinyurl.com/hcwk3ha>> Acesso em: out. 2016.

ISAIA, S. M. A. **Desafios à Docência Superior: Pressupostos a Considerar**. Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006. p. 63-84. Disponível em: <<http://tinyurl.com/jj5k3ev>>. Acesso em: set. 2016.

LACERDA, C.R. **Casos de Ensino como estratégia de Formação de Professores do Ensino Superior**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35^a, Porto de Galinhas, 2012.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: Algumas Contribuições de L.S.Shulman. **Revista Educação**, v. 29, n. 02, p. 33-49, Santa Maria, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revistaeducacao>>. Acesso em: out. 2017.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da Pesquisa: para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

MOROSINI, M. C. Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação**, Brasília - DF, p. 11-20, abr. 2000.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Portugal: [s.n.], 1992. Disponível em: <<http://encurtador.net/juEIR>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

OCDE. Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. **Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OCDE, 2005.

OLIVIERA, R.C. **Ensino Superior em Alagoas: A formação pedagógica na profissionalização docente**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2012.

PAIVA, K.C.M. **Gestão de competências e a profissão docente**: um estudo em universidades no estado de Minas Gerais, 2007, 278f. Tese — (Doutorado em Administração). Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAULA, M.F.C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PIMENTA, S. G. **Docência na Universidade**: Ensino e Pesquisa. São Paulo: [s.n.], 2008. Disponível em: <<http://tinyurl.com/z9cm6ue>> Acesso em: out. 2016.

PIVETTA, H.M.F.; ISAIA, S.M.A. Qualidade e Consciência Profissional Docente. **Qualidade da Educação Superior**: Dimensões e Indicadores, Rio Grande do Sul, v. 4, 2011.

ROCHA, A.M.C; AGUIAR M.C.C. **Aprender a Ensinar, Construir Identidade e Profissionalidade Docente no Contexto da Universidade**: Uma Realidade Possível. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35ª, Porto de Galinhas, 2012.

ROLDÃO, M C. Profissionalidade Docente em Análise – Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. **Nuances**: Estudos Sobre a Educação, v. 12, n.13, p.105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <encurtador.com.br/tvNT8>. Acesso em: maio 2017.

_____. Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://tinyurl.com/h2jwz12>>. Acesso em: set. 2016.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil**: o Setor Privado. São Paulo: Hucitec, 2000.

SAVIANI, D. A Educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua centralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista RBP AE**, vol. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

_____. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, vol. 10, n. 19, p. 355-356, Brasília, jul./dez. 2016,

SCHNETZLER, R.P; CRUZ, M.N; MARTINS, I.C. **Marcas e Tensões no Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Superior**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37ª, Florianópolis, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/gjxzK>>. Acesso em: out. 2017.

TEIXEIRA, C.M.D.A. **Docência na Educação Superior e a Construção da Profissionalidade Docente em Cursos de Licenciatura**: Continuidades e Rupturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35ª, Porto de Galinhas, 2012.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
OBRIGATÓRIO PARA PESQUISAS CIENTÍFICAS EM SERES HUMANOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:

.....

Sexo: Masculino () Feminino () Data Nascimento:/...../.....

Endereço:

.....

Bairro:..... .Cidade:

Telefone: Email:

Título do Protocolo de Pesquisa: Formação Pedagógica de Professores na Educação Superior Privada em cursos de Administração do Rio de Janeiro

Subárea de Investigação: Grande Área 07. Ciências Humanas.

Pesquisadora responsável: Claudia Borges Borba (UNESA - Endereço - Rua Ataulpho Coutinho, 200 ap 102 bloco 2 – Barra da Tijuca – CEP 22.793-520 – Rio de Janeiro / RJ - Telefone: (21)3153-4059 – (21)98293-1777 – claudiaborba@yahoo.com.br)

LAÉLIA CARMELITA PORTELA MOREIRA (UNESA – Telefones: (21) 2206-974 / 985282754 - moreira.laelia@gmail.com)

Avaliação do risco da pesquisa:

(x) Risco Mínimo () Risco Médio () Risco Baixo () Risco Maior

Objetivos e Justificativa: Esta pesquisa investigará os desafios que os bacharéis em Administração que atuam na Educação Superior em IES privadas do Rio de Janeiro enfrentam no exercício da docência nessa área e as estratégias que criam para superá-los.

Procedimentos: Neste estudo, pretende-se fazer uma análise da formação dos docentes de Administração. A pesquisa será realizada na Unesa (Universidade Estácio de Sá), com a finalidade de conhecer os investigados e estabelecer uma relação de diálogo com eles. A pesquisa visa privilegiar as respostas dos formulários e as entrevistas semiestruturadas.

Riscos e inconveniências: constrangimento de responder ou participar dos instrumentos elaborados para a coleta de dados. O participante da pesquisa poderá solicitar seu desligamento a qualquer momento.

Potenciais benefícios: pretende-se com esta pesquisa contribuir com a produção acadêmica sobre as necessidades formativas dos docentes, destacando a trajetória percorrida da atuação profissional inicial para a docência e os tipos de dificuldades que identificou como relevantes, além de relacionar o saber específico da *expertise* em saber pedagógico. Pretende-se levantar os tipos de subsídios teóricos e técnicos obtidos para enfrentar os desafios da sala de aula e saber qual o tipo de apoio encontrou/constatou tanto institucionais quanto por parte de colegas.

Informações Adicionais: se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – da Universidade Estácio de Sá, em horário comercial pelo e-mail cep.unesa@estacio.br ou pelo telefone (21) 2206-9726. O CEP-UNESA atende em seus horários de plantão, terças e quintas de 9:00 às 17:00, na Av. Presidente Vargas, 642, 22º andar. Para esta pesquisa, não haverá nenhum custo do participante em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Você terá total e plena liberdade para se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “Formação Pedagógica de Professores na Educação Superior Privada em cursos de Administração do Rio de Janeiro”. Os propósitos desta pesquisa são claros. Do mesmo modo, estou ciente dos procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. Concordo

voluntariamente na minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Este termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor, uma para o participante da pesquisa e outra para o responsável pela pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ / _____ / _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável da Pesquisa

ANEXO B – QUESTIONÁRIO “IDENTIFICAÇÃO DO CANDIDATO”

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1. Sexo: _____
- 1.2. Faixa etária: () Até 30 anos () 31 e 40 anos
() 41 e 50 anos () Acima de 50 anos
- 1.3. Formação universitária (curso de Graduação) / Instituição / Ano de conclusão. (Quando houver mais de uma, mencionar todas):
- 1.4. Última titulação (Especialização, Mestrado e/ou Doutorado) / Instituição / Ano de conclusão:
- 1.5. Outros cursos de aperfeiçoamento, atualização ou formação continuada (dentro ou fora da área específica de sua formação):
- 1.6. Qual a sua profissão? _____.

2 – EM RELAÇÃO À FUNÇÃO DOCENTE:

- 2.1. Caso exerça a função docente, há quanto tempo? Em qual nível de docência?
- 2.2. Qual a trajetória percorrida da atuação profissional inicial para a docência e quais os tipos de dificuldades que identificou como relevantes?
- 2.3. Já participou de alguma formação na área? () Sim () Não

Para sim: Que tipo de subsídios teóricos e técnicos procurou obter para enfrentar os desafios da sala de aula?

Para não: Sente falta deste tipo de formação? Ou de algo para o exercício da função docente?

2.4. Para você ser docente é sua profissão primária ou é um complemento?

2.5. Você se sente preparado para exercer a função docente?

2.6. Além da docência você desempenha outra atividade profissional?

() Sim. Qual? _____

Tempo de dedicação semanal: _____

() Não

2.7. Como transforma/relaciona o saber específico de sua *expertise* em saber pedagógico e quais as experiências que considera mais marcantes no exercício da docência?

2.8. Você aceitaria participar de uma entrevista?

() Sim. Qual o melhor dia e horário? _____

() Não.

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quais os motivos que o levaram a optar pela docência? O que é necessário para ser um docente?
2. Como foram suas primeiras experiências? Foi uma atividade planejada ou uma oportunidade que surgiu?
3. Você consegue identificar momentos ou pessoas que influenciaram sua atividade como docente?
4. Quais estratégias didáticas você utiliza para desenvolver o aprendizado dos seus alunos? Onde aprendeu ou a partir de que referências desenvolveu essas estratégias? Antigos professores? Boas ou más experiências vividas como aluno?
5. Você se sente bem na docência? Que fatores lhe causam satisfação e insatisfação nessa atividade?
6. Que características pessoais suas facilitam o exercício da sua atividade docente?
7. Quais são as dificuldades mais comuns que você encontra na preparação de suas aulas e na hora de ministrar as aulas preparadas?
8. Que alternativas tem utilizado para superar essas dificuldades? Você enfrenta essas dificuldades sozinho ou procura apoio em outros profissionais ou colegas?
9. Você acha que a formação em bacharelado e o domínio dos conteúdos são suficientes para se tornar um bom docente e ministrar uma boa aula?
10. A didática e o traquejo em sala de aula vêm com a prática do dia a dia? O bacharel aprende a ser docente na convivência do dia a dia com o aluno em sala de aula? O que mais você acha necessário para o exercício da docência?

11. Em que medida ter experiência profissional não docente (experiência prática no campo profissional de formação) interfere nas suas atividades pedagógicas?

12. Como você tem se atualizado na sua área de docência?

13. Você acha importante que exista uma formação didático-pedagógica para o exercício da docência?

14. Você acha que uma formação pedagógica inicial ou continuada iria diminuir as suas dificuldades?

15. Você acha que a prática no campo profissional é importante para a docência ou apenas os conteúdos vistos nos bancos da universidade são suficientes para o bom desempenho como docente?