



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA GOMES MONTEIRO

O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR: SABERES EM QUESTÃO

RIO DE JANEIRO
2016

RENATA GOMES MONTEIRO

O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR: SABERES EM QUESTÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientanda: Renata Gomes Monteiro

Orientadora: Monique Andries Nogueira

RIO DE JANEIRO

2016

CIP - Catalogação na Publicação

M772P
p MONTEIRO, RENATA GOMES
O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR:
SABERES EM QUESTÃO / RENATA GOMES MONTEIRO. --
Rio de Janeiro, 2016.
167 f.

Orientadora: MONIQUE ANDRIES NOGUEIRA.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2016.

1. PROFESSOR INICIANTE. 2. ENSINO SUPERIOR. 3.
SABERES DOCENTES. I. ANDRIES NOGUEIRA, MONIQUE,
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR: SABERES EM QUESTÃO”

Doutorando(a): **Renata Gomes Monteiro**

Orientador(a) pelo(a): **Profa. Dra. Monique Andries Nogueira (UFRJ)**

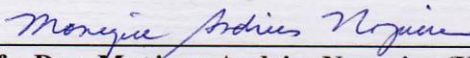
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

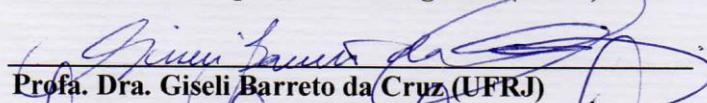
Rio de Janeiro, 17 de outubro de 2016.

Banca Examinadora:

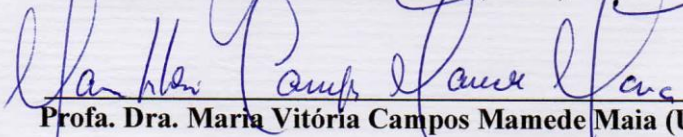
Presidente:



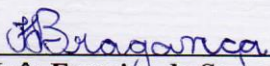
Profa. Dra. Monique Andries Nogueira (UFRJ)



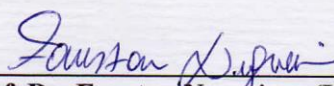
Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)



Profa. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia (UFRJ)



Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança (UERJ)



Prof. Dr. Fauston Negreiros (UFPI)

Dedicada a todos os professores e professoras que, como eu, resistiram ao início sofrido de uma inserção profissional solitária e permanecem ensinando de forma ativa, resiliente e consciente.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, por abrir passagem para que eu chegasse até aqui.

À **minha família**, por me oferecer todas as condições de caminhar até o lugar que me tornaria uma professora doutora!

À **minha mãe**, por me amar mais do que eu mereço.

Aos meus dois filhos, Gustavo e Júlia, por encher a minha vida de alegria.

A todos os professores de minha trajetória, pelos saberes diariamente concedidos.

À **minha orientadora, professora Monique Andries Nogueira**, por me ofertar saberes maiores: humildade e delicadeza

Aos amigos e amigas, pelo apoio e pelos afetos construídos cotidianamente .

Às **tias da creche “Amor de Mãe”**, por terem cuidado do meu Gustavo com todo amor enquanto eu estudava e escrevia a tese.

Aos colegas de trabalho da UFPI, pelo apoio manifestado de tantas maneiras!

Aos funcionários da UFRJ, pelo bom trato com todos os alunos do DINTER.

Aos membros da banca de defesa, pelo tempo que dedicaram avaliando meus escritos.

Aos meus alunos (as)! É por eles que no fim de tudo eu me esforço para aprender um pouquinho mais.

O saber dos professores – como qualquer outro tipo de saber de
intervenção social - não existe antes de ser dito

António Nóvoa

RESUMO

Esta pesquisa, inscrita no vasto campo dos estudos da formação de professores, focaliza, especificamente, a configuração da profissão do docente em início de carreira na universidade alinhada com a discussão em torno da categoria “saberes docentes”. Concebemos, nessa investigação, apoiados em Huberman (1995), como professor principiante, aquele com até três anos de experiência. Sabe-se que, devido à natureza plural e compósita dos saberes profissionais, numerosas e diversas foram as tipologias que surgiram na tentativa de ordená-los e, assim, sinalizar conhecimentos que servem de base para o fazer docente. Assim, nesta investigação, diálogo com autores do campo dos saberes, especialmente Maurice Tardif (2000; 2009; 2012; 2014) e Selma Garrido Pimenta (2009; 2010; 2012). A partir da questão/problema: como se consolida o processo de tornar-se professor, a partir da ótica de docentes iniciantes no Ensino Superior?, traçou-se, como objetivo geral desta pesquisa, analisar como o professor iniciante do Ensino Superior constitui seus saberes no fazer profissional cotidiano. Como desdobramento dessa intenção, pretendeu-se identificar os possíveis motivos de ingresso do docente no ensino superior; verificar como os professores iniciantes se inserem nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão inerentes ao espaço universitário; examinar como acontece a articulação dos saberes adquiridos no curso de formação inicial com os que são oriundos da prática pedagógica; além de investigar como a comunicação entre os pares interfere na construção de saberes para atuação na universidade. Esta é uma pesquisa alicerçada em uma abordagem qualitativa e tem os seus dados estruturados na base da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009). O instrumento de coleta de dados que viabilizou a consecução dos objetivos pretendidos foi a entrevista semiestruturada, realizada com dez docentes principiantes da Universidade Federal do Piauí, dos *campi* de Teresina e Picos. Por fim, após uma análise a respeito das tipologias dos saberes e o percurso inaugural do professor na universidade, os achados da pesquisa sinalizaram que os espaços de formação de professores devem reservar tempo e ocasiões suficientes para o debate e reflexão acerca dos saberes da experiência, tomando-os como suporte relevante para atuação dos docentes novatos.

Palavras-chave: Professor iniciante. Docência no Ensino Superior. Saberes docentes. Saberes da experiência.

ABSTRACT

This research, enrolled in the vast field of studies of teacher education, focuses, specifically, on the teaching profession configuration early career in university aligned with the discussion on the category "teaching knowledge". We define, in this research, supported on Huberman (1995), as a beginner professor, that with up to three years working as a professor. It is known that due to the plural and complex nature of professional knowledge, numerous and diverse typologies have arisen in trying to sort them and thus signal knowledge that form the basis for teaching do. Thus, in this research, I dialogue with authors from knowledge field, especially Maurice Tardif (2000; 2009; 2012; 2014) e Selma GarridoPimenta (2009; 2010; 2012). From the question/problem: how to consolidate the process of becoming a professor, from the perspective of beginner professor in University Education? We have, as the general objective of this research, to analyze how the beginner professor of the University designs his knowledge in his professional daily work. As an extension of this objective, it sought to identify possible reasons teaching that encourage the admission in University Education; to check how beginner professor are part of the dimensions of teaching, research and extension inherent in the university area; to examine how is the articulation of knowledge acquired in initial training course with those who are from the teaching practice; and to investigate how communication between pairs interfere in the construction of knowledge to act at the university. This is a research based on a qualitative approach and has its structured data on the basis of content analysis proposed by Bardin (2009). The data collection instrument that enabled the achievement of intended objectives was the semistructured interviews, held with ten beginner professors of the Federal University of Piauí, from Teresina and Picos*campi*. Finally, after an analysis regarding to the knowledge typologies and the inaugural route of the professor at the university, the research findings signaled that the professor training spaces should reserve enough time and occasions for debate and reflection on the experience knowledge, taking them as relevant support for actions of new professors.

Keywords: Beginner Professor. Teaching in Higher Education. Teaching knowledge. Knowledge of experience.

RÉSUMÉ

Cette recherche, voici dans le complexe domaine des études de la formation des professeurs est spécifiquement la mise en début de carrière à l'université alignée avec la discussion sur la catégorie "les diverses connaissances" au métier d'enseignant. On sait que, cette recherche, soutenue par Huberman (1995), en tant que professeur débutant, l'un avec un maximum de trois ans d'expérience. Il est connu que, en raison de la nature plurielle et composé des connaissances professionnelles, étaient nombreuses et diverses typologies qui ont apparu en essayant de les trier et donc signaler des connaissances qui constituent la base pour savoir-faire dans l'enseignement. Ainsi, dans cette recherche, le dialogue avec la connaissance des auteurs, en particulier Maurice Tardif (2000; 2009; 2012; 2014) et Selma Garrido Pimenta (2009; 2010; 2012). Voilà, la question / problème: comment consolider le processus de devenir un professeur, du point de vue des professeurs débutants dans l'enseignement à l'université, a été tracée, l'objectif général de cette recherche, analyser la façon dont l'enseignant débutant de l'enseignement supérieur est leurs connaissances à leur routine quotidienne. Dans le prolongement de cette intention, il a cherché à identifier les éventuels enseignement des raisons d'admission dans l'enseignement supérieur; vérifier comment les professeurs débutants font partie des dimensions de l'enseignement, la recherche et l'extension inhérente à la zone universitaire; examiner en est l'articulation des connaissances acquises en cours de formation primaire avec ceux qui sont de la pratique de l'enseignement; et d'étudier comment la communication entre les paires peut interférer dans la construction de la connaissance pour faire quelque chose à l'université. Ceci est une recherche fondée sur une approche qualitative et a ses données structurées sur la base de l'analyse du contenu proposé par Bardin (2009). L'instrument de collecte de données qui a permis la réalisation des objectifs visés était des entrevues semiestructurées tenues avec dix professeurs débutants à l'Université Fédérale du Piauí, campus Teresina et Picos. Enfin, après une analyse sur les typologies de connaissances et le professeur du cours inaugural à l'université, les résultats de recherche ont signalé que les espaces de formation des enseignants doivent réserver suffisamment de temps et les occasions de débat et de réflexion sur la connaissance de l'expérience, les prenant appui comme pertinents pour les actions de professeurs débutants.

Mots-clés: Professeurs débutants. L'enseignement des études supérieur. Les diverses connaissances. La connaissance dans l'expérience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Levantamento de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir de uma busca básica usando o descritor “professor iniciante”.....	44
Quadro 2 Levantamento de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir de uma busca básica usando o descritor “professor principiante”.....	46
Quadro 3 Levantamento banco de teses e dissertação da Capes a partir de uma busca básica usando o descritor “iniciação profissional”.....	47
Quadro 4 Levantamento no banco de teses e dissertações da Capes a partir de uma busca básica usando o descritor “iniciação à docência”.....	48
Quadro 5 Trabalhos apresentados na ANPEd nos anos 2008, 2009 e 2010 nos GTs de Didática e Formação docente.....	50
Quadro 6 Classificações relativas aos saberes docentes.....	67
Quadro 7 Classificações relativas aos saberes docentes específicos para atuação no ensino superior.....	67
Quadro 8 Esquema sobre a configuração das tipologias de saberes.....	71
Quadro 9 Definições sobre saberes da experiência.....	76
Quadro 10 Perfil dos docentes integrantes da pesquisa.....	87
Quadro 11 Tempo de atuação como docentes no ensino formal.....	88
Quadro 12 Eixos temáticos preliminares que abordam aspectos do espaço universitário e dos saberes.....	92
Quadro 13 Motivos de ingresso no ensino superior (análise dos dados).....	94
Quadro 14 Ingresso no Ensino Superior para qualificação profissional.....	97
Quadro 15 Avaliação dos professores iniciantes de Teresina sobre a imersão na universidade.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ENSINO SUPERIOR: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA	27
1.1 REFLEXÕES SOBRE O LUGAR OCUPADO PELO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	33
1.2 LANÇANDO UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA REGISTRADA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	42
2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: QUESTÕES PRELIMINARES	52
2.1 SABERES, HABILIDADES, CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS: ANÁLISE DE SEUS CONCEITOS	52
2.2 SABERES DOCENTES: APROXIMAÇÕES DOS ENFOQUES CONCEITUAIS E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS	55
2.3 OS TIPOS DE SABERES DA ATIVIDADE DOCENTE: AS IMPLICAÇÕES DOS SEUS INTERCURZAMENTOS	66
2.3.1 A especificidade do saber da experiência: uma reflexão acerca da sua concepção e seus efeitos	72
3 UM OLHAR SOBRE A ITINERÂNCIA DA PESQUISA: ESCOLHAS METODOLÓGICAS	82
3.1 PERFIS E PERCURSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS .	84
3.2 ENTRE O DITO E O NÃO DITO: ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES	89
4. O PROFESSOR INICIANTEE A UNIVERSIDADE: UM ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS SOBRE A IMERSÃO	91
4.1 A UNIVERISDADE PÚBLICA ENQUANTO LÓCUS DE TRABALHO: PANORAMA DAS MOTIVAÇÕES DOCENTES PARA SE INSERIREM NA CARREIRA UNIVERSITÁRIA	93
4.2 O PROFESSOR E AS PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO NA CONJUNTURA UNIVERSITÁRIA	100
5 OS SABERES DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA NA UNIVERSIDADE: UMA INTRODUÇÃO SOBRE SUAS ORIGENS E CARACTERÍSTICAS	107
5.1 A FONTE PRÉ-PROFISSIONAL DO OFÍCIO DE ENSINAR: O PROFESSOR COMO ALUNO.	109
5.2 O INTERCÂMBIO DE INFORMAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES E O IMPACTO SOBRE A DOCÊNCIA	112

5.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR INICIANTE: QUE SABERES? QUE FORMAÇÃO?.....	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA NOVOS COMEÇOS.....	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES INICIANTE	139
APÊNDICE B SOLICITAÇÃO AO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA UFPI DA RELAÇÃO DOS DOCENTES ADMITIDOS A PARTIR DE JANEIRO DE 2012.....	140
APÊNDICE C TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE AOS ENTREVISTADOS	141
ANEXO A RELAÇÃO COM O NOME DOS PROFESSORES ADMITIDOS PELA UFPI EM PICOS E EM TERESINA A PARTIR DE JANEIRO 2013.....	142
ANEXO B PARTE DO DOCUMENTO ORIGINAL – RELAÇÃO COM NOME DOS PROFESSORES CONTRATADOS PELA UFPI A PARTIR DE 2103	148
ANEXO C RESOLUÇÃO 039/08 CONSELHO UNIVERSITÁRIO/UFPI.....	149
ANEXO D TABELA APRESENTADA NO ARTIGO DE MIRANDA, CASA NOVA E CORNACCHIONE JUNIOR (2012) CUJO TÍTULO É “OS SABERES DOS PROFESSORES-REFERÊNCIA NO ENSINO DE CONTABILIDADE”	161
ANEXO E FOLDER DO SEMINÁRIO EM DOCÊNCIA SUPERIOR REALIZADO NA UFPI CAMPUS TERESINA EM MARÇO DE 2014.....	162

INTRODUÇÃO

Um menino nasceu – o mundo tornou a começar.
João Guimarães Rosa

Minha entrada no doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) permitiu-me estudar e examinar a docência no Ensino Superior. Este estudo foi idealizado como instrumento de compreensão sobre como professores iniciam sua carreira no espaço universitário, focalizando os saberes de que lançam mão no seu agir cotidiano. Assim, propus-me a pensar a minha profissão e de tantos outros sujeitos/professores que, como eu, optaram por fazer da docência universitária a sua profissão.

O ponto de partida para a definição do tema proposto como objeto de pesquisa deu-se a partir dos meus estudos sobre o perfil e a prática de professores reconhecidos como bons por alunos do Ensino Médio de uma escola pública e de uma escola privada, que redundaram em minha dissertação de mestrado¹. Nesses estudos, constatei que os bons professores apresentam algumas características reconhecidas pelos alunos, dentre elas, a de serem detentores de um repertório de saberes que vai além da sua área de atuação específica em sala de aula. Essa característica do bom professor foi mencionada tanto pelos alunos da escola pública como da escola privada.

Ademais, entendeu-se que “ter muitos conhecimentos” significa ter saberes que não são apenas do conteúdo, sendo que tal aspecto é reconhecido pelos alunos como fator que os auxilia na aprendizagem, assim como escutar com atenção todas as indagações dos alunos e tentar respondê-las prontamente.

Os bons professores escolhidos apresentavam um referencial ampliado de saberes, que eram também mencionados pelos alunos, quando estes afirmavam: “ele é um bom professor porque ele tem muito o que ensinar e sabe como fazê-lo. Ele sabe muito sobre cultura geral. Ele lê muito! Fico impressionada!”

Durante as observações das aulas dos bons professores, testemunhei que eles não falavam apenas do conteúdo específico de suas matérias. Em algumas oportunidades, a professora Maria² contou histórias da mitologia grega antes de adentrar o conteúdo que iria ministrar sobre a ditadura militar no Brasil. A professora percorria outros assuntos para, posteriormente, fazer a ligação deles com o conteúdo planejado para ensinar naquela aula. Já

¹ MONTEIRO, R.G. O bom professor pela ótica do aluno do Ensino Médio da escola pública e privada. 2009. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2009.

²Maria (nome fictício da boa professora escolhida pelos alunos da escola pública) é professora da escola pública, formada em História, com especialização em Sociologia Política e Mestrado em Letras.

o professor João³ mencionava, nas aulas, suas experiências como militar e como construtor de barragens em alguns estados brasileiros. Os alunos faziam perguntas sobre como fabricar uma bomba e até sobre maneiras de iniciar a construção de uma barragem.

Os bons professores eram laureados por seus alunos, quando ouviam com atenção seus questionamentos e dúvidas, tirando um pouco do tempo da aula para explicar ou comentar algo que os estudantes achavam relevante. Tal atitude demonstra certa prontidão em considerar o que é dito pelos alunos, o que constitui ponto fulcral para a construção da subjetividade dos mesmos.

Barguil (2006) expressa que o preço que se paga pela desconsideração e desprezo à cultura, aos valores e aos sentimentos dos educandos (e até dos educadores) se revela na apatia, na falta de interesse e na violência escolar. Essa questão pode ser pensada tomando-se como foco de análise as várias formas de se ouvir os alunos e as várias maneiras de se responder ao que é dito por eles.

Foi perceptível que os bons professores resolviam questões e conflitos surgidos na sala de aula, por meio de seus próprios repertórios experienciais, e não necessariamente com técnicas e teorias aprendidas nos cursos de formação. Diante disso, Biggs (2005 *apud* BORRASCA e MOYA⁴, 2012, p.180) pondera que

Los profesores se enfrentan a problemas, lo experimentan a diario y, con ayuda, tendrán que buscar y tantear las soluciones. Pero estas soluciones, no consistirán en adquirir todo un nuevo conjunto de trucos y técnicas docentes, cualquiera de los cuales puede o no, ser útil en sus circunstancias concretas, sino en reflexionar sobre sus problemas de enseñanza y deducir sus propias formas de abordarlos.

No mestrado, a interface entre prática e bons professores foi o cerne da pesquisa, mas não pude deixar passar despercebido que a dimensão saberes, que também atravessava essa prática, despertava em mim curiosidade e desejo de sobre ela ter maior domínio epistemológico. Assim, no doutorado, ponho-me a estudar e descobrir mais pontualmente sobre os saberes e conhecimentos próprios da ação docente.

Tendo como certo que um tema de pesquisa não resulta apenas de motivações teóricas, mas também pessoais, assumo o desejo íntimo de perceber e analisar mais clara e sistematicamente como se dá a atuação dos professores, não mais do ensino médio, mas dos que lecionam no Ensino Superior. Isto porque eu mesma encontro-me imersa nesse espaço de múltiplas possibilidades de fazeres, vivências e significados que parecem assumir conotações

³João (nome fictício do bom professor escolhido pelos alunos da escola privada) é professor da escola privada, com formação em Engenharia Militar e licenciatura em Matemática.

⁴Esses autores escrevem um artigo intitulado “Saberes *docentes y enseñanza universitaria*” no qual analisam, a partir das práticas de ensino, como se desenvolvem e se manifestam os saberes profissionais de três bons professores universitários.

diferentes do que encontrei no espaço da Educação Básica, quando fiz a pesquisa de mestrado.

A sensação que tenho, a partir da pesquisa realizada no mestrado, é que o bom professor do Ensino Médio não teria as mesmas características do bom docente universitário. Talvez esse último precise de outro tipo de formação para lidar com especificidades próprias do contexto do Ensino Superior, ainda mais quando ele está em início de carreira.

Dessa forma, ratificando o princípio de que nossas pesquisas também são extensão das nossas biografias, a escolha do tema foi potencializada por conta do olhar que dirijo para minha própria prática de iniciante em uma instituição de Ensino Superior pública: encontro-me na condição de jovem professora nesse nível de ensino, com apenas 4(quatro) anos de atuação. Minhas experiências nessa curta trajetória servem de motivação para a escolha do tema a ser investigado.

Terminei minha graduação em psicologia e logo fui fazer mestrado em Educação. Nunca lecionei na Educação Básica, nem tive experiências relevantes em outros níveis de ensino. Terminada a Pós-Graduação, fui aprovada em concurso para professor efetivo de uma Universidade no interior do Piauí. Como morava em Teresina, tive que me mudar. Lá estava eu numa nova cidade, sem conhecer ninguém e ainda tendo que absorver todas as novidades impostas pelo meu novo local de trabalho: reuniões, grupos de pesquisa, um cargo de gestão (Assessora de Extensão⁵ do campus), dada a ausência de professor que aceitasse a função. Além disso, tinha que ministrar cinco disciplinas que não eram da área para a qual eu havia sido concursada (minha área era a de Fundamentos Psicológicos da Educação, mas, inicialmente, fiquei responsável pelas disciplinas de Legislação da Educação Básica e Estágio Supervisionado). A imersão nesse espaço não foi tranquila, mas era a única opção, não havia como recuar.

Procurei professores com experiência nessas disciplinas, para me auxiliarem com material e textos que pudessem me orientar melhor. Estudava todos os dias e preparava minhas aulas temendo que o tempo de aula fosse bem mais amplo que a quantidade de conteúdo que eu teria para falar, por isso sempre reservava uma atividade extra, o que eu chamava de “plano B” da aula. Além desse receio, dois outros me rodeavam e se materializavam constantemente na forma de duas indagações: e se o aluno fizer uma pergunta e eu não souber a resposta? E como farei se minhas fragilidades pedagógicas forem descobertas?

⁵ O cargo de assessora de extensão.

Nesse sentido, encontramos em Lima *et. al.* (2007, p.144) um trecho ilustrativo dessa situação, ao afirmarem que “[...] as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a ‘novidade’ da situação de ensino enfrentada.” E não sem razão, Tardif, Lessard e Lahaye (1991,p.228) assinalam que

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que constituem limites à atuação do(a) professor(a). [...] No exercício cotidiano de suas funções os limites aparecem relacionados à situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

A insegurança motivada pelas situações inesperadas próprias da sala de aula era quase inevitável, mas os medos foram dando espaço a uma ação menos tensa e mais firme. As conversas com os pares que se mostravam abertos ao diálogo sempre me deram um alívio impagável. Alguns diziam para eu evitar falar das minhas dificuldades nos corredores ou na sala dos professores, outros confidenciavam seus temores e angústias na profissão e, ouvi-los me fazia perceber que eu não estava sozinha e que partilhar com eles minhas vivências iniciais como docente enriquecia meu percurso.

Eu sempre dava um jeito de saber como eles agiam em sala, as estratégias de que lançavam mão, as maneiras com que se relacionavam com os alunos, como elaboravam as avaliações e como operacionalizavam o tempo de que dispunham para dar suas aulas.

Intuitivamente e por necessidade, eu, professora em início de carreira e inexperiente, já tentava romper com o imperativo da “cultura do individualismo”⁶, que parece envolver o trabalho docente no Ensino Superior. Gaeta e Masetto (2013, p.59) traçam um panorama desse aspecto alertando que

São óbvias as desvantagens de se trabalhar isoladamente com todas as complexas situações de desenvolvimento da aprendizagem no ensino superior. Afinal, não há com quem partilhar as dúvidas e ansiedades, com quem refletir sobre o que aconteceu naquele dia e descobrir por que a aula correu mal ou correu excepcionalmente bem. Não há como otimizar experiências de colegas, organizar atividades que integrem as disciplinas e promovam a interdisciplinaridade. Não há quem questione: “Se você fizesse dessa outra maneira não seria melhor?”. Ou que se pergunte como se deve fazer para estimular os alunos a aprender. Entre outros aspectos, não há apoio, reconhecimento e estímulo.

⁶ Tomo esse termo dos teóricos canadenses Michael Fullan e Andy Hargreaves. Eles apresentam um vasto estudo que preconiza a relação direta entre individualismo/isolamento docente com ausência da possibilidade de desenvolvimento profissional, de inovação nas práticas pedagógicas, além de um baixo rendimento dos alunos. Eles acreditam que a cultura cooperativa e a interdependência devem se tornar o cerne da relação entre os professores. Ainda, segundo os autores, é importante não confundir individualismo com solidão e individualidade, pois esses dois últimos aspectos são importantes para balizar práticas docentes criativas e promover desenvolvimento intelectual e emocional.

Eu começava a dar os primeiros passos rumo à “descoberta”⁷ do real significado de se educar na universidade. E a esse respeito Lima et al (2007,p.149) ressaltam:

Dizem os estudiosos da área que conseguimos romper esse tumulto inicial por causa de um certo sentimento de “descoberta”. Ou seja, apesar de todo nosso sofrimento, passamos a fazer parte de um corpo profissional; experimentamos a sensação de responsabilidade por algo que é “nosso”; temos a nossa própria turma de alunos, somos amadas por eles; aprendemos tão interessantes coisas, a partir de variadas fontes (nossos alunos, nossos colegas, nossa formação e tantas outras).

Pimenta e Anastasiou (2010, p.37), ao examinarem o panorama da construção da identidade docente no Ensino Superior, constatam o que foi exposto acima, anunciando que os professores ingressam nesse nível de ensino com razoável desconhecimento a respeito dos processos não só de instrução, mas também dos aspectos que envolvem a aprendizagem. As autoras ainda reiteram:

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida. [...]. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional.

Os trabalhos que li e que venho lendo sobre o professor principiante revelam experiências tanto de professores em espaços da Educação Básica como do Ensino Superior. E mesmo não sendo foco da minha investigação, ancoro-me na ideia de que talvez seja inequívoco reconhecer que ser professor iniciante na Educação Básica seja diferente de ser docente principiante no Ensino Superior, mesmo sabendo que pode haver pontos em comum nessas duas experiências.

Como minha investigação se deteve nesse último nível de ensino, construí, ao longo da tese, certa especificidade do contexto do professor iniciante no Ensino Superior, por meio da análise de aspectos, tais como saberes e atuação pedagógica. Nesse contexto, evidencio que minha própria trajetória profissional na universidade me leva a querer apreciar e conhecer a trajetória de iniciante dos meus pares.

Hoje os campi da Universidade Federal do Piauí (UFPI) encontram-se nos municípios de Picos, Parnaíba, Bom Jesus, Floriano e na capital, Teresina. Diante da recente contratação

⁷O termo está entre aspas pelo fato de entendermos, assim como outros autores, que essas situações não pré-existiam e foram descortinadas. Acreditamos que elas são construídas e fabricadas no cotidiano da nossa prática profissional docente.

de um número considerável de professores nesses pólos e da própria caracterização de estruturação e criação dos mesmos, me propus a investigar os docentes iniciantes que lecionam em um campus do interior do estado do Piauí (Picos⁸) e no campus da capital, Teresina⁹.

Um dos motivos das contratações dos docentes explica-se pela adesão da Universidade Federal do Piauí ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em Outubro de 2007. O Decreto 6.096, de 24 de Abril de 2007, que institui o Reuniu, deixa evidente que seus objetivos estão voltados para criar condições de estender o acesso e a permanência de estudantes no Ensino Superior, por meio da ampliação do número de vagas de ingresso, tornar melhor o aproveitamento da estrutura física e humana existentes nas universidades federais, reorganizar os cursos de graduação e promover atualização das metodologias de ensino-aprendizagem, além de ampliar a relação de aluno/professor para a proporção de 18/01 (dezoito para um).

Constata-se, também, que as universidades federais, ao aderirem ao programa deram ênfase especial à questão da interiorização.

Há um reconhecimento de que o fenômeno da interiorização traz, para além da possibilidade de acesso, contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas essas unidades acadêmicas, uma vez que, juntamente com o ensino, se desenvolvem a pesquisa e a extensão. Desse modo, o Reuni constituiu-se em um programa que possibilita às Ifes cumprir seu papel de apoio ao desenvolvimento dos estados, das regiões e do país (BRASIL, 2012).

Complementando tal ideia, Cunha (2010), ao discutir sobre os desafios da iniciação à docência universitária, ainda acrescenta que

O foco no início da carreira decorre da preocupação crescente com a universidade em tempos de expansão. No caso do Brasil, considerando a rede acadêmica federal, a renovação de quadros tem sido significativa e acompanha uma política de interiorização e/ou de atendimento de classes sociais menos favorecidas. Essas condições requerem a mobilização de saberes docentes muito especializados para favorecer o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Especialmente quando se têm

⁸O pólo de Picos foi criado a partir de uma unidade descentralizada da sede da UFPI e que funcionava com apenas dois cursos: Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia. Em 2007, a UFPI aderiu ao Programa de Expansão das Universidades Federais e implantou mais sete novos cursos: Licenciaturas em História, Matemática e Ciências Biológicas e os Bacharelados em Nutrição, Enfermagem, Administração e Sistemas de Informação.

⁹O campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina, sedia as unidades gestoras da UFPI, que estão organizadas em Órgãos Centrais e Unidades de Ensino. Essas unidades abrigam 56 dos 97 cursos que a universidade oferece. As Unidades de Ensino são as seguintes: Centro de Ciências da Saúde - CCS (6 cursos), Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL (19 cursos), Centro de Ciências da Natureza - CCN (16 cursos), Centro de Ciências da Educação - CCE (7 cursos), Centro de Tecnologia - CT (6 cursos), Centro de Ciências Agrárias - CCA (2 cursos no Colégio Agrícola de Teresina, CAT). Os cursos mais recentes criados a partir da política de expansão, foram: Moda e Design, Estatística, Ciências da Natureza, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção

como horizonte a formação de um estudante cidadão, crítico, que apresente capacidades complexas de pensamento, como anunciam os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos e Instituições.
(CUNHA, 2010, p. 9)

O resultado e a concretização de tal interiorização ficam evidenciados em dados divulgados nos documentos¹⁰ do Ministério da Educação, que revelam que, de 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campi para 274 campi/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também se expandiu no país, quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%.

Apesar da amplitude e abrangência¹¹ do programa (de acordo com dados do *site*¹² do Ministério da Educação e Cultura- MEC todas as Instituições Federais de Ensino Superior aderiram ao REUNI), ele não ficou ileso às críticas e polêmicas, como aponta Santo (2009, p.33):

A representatividade e as exigências do Programa foram os elementos mais contestados. Nas gestões presidenciais de Lula da Silva, poucos programas governamentais direcionados à educação superior provocaram tamanha reação – em nível nacional – quanto este. Reações de diversas ordens, que vão desde os embates interpretativos, culminado em ações mais enérgicas – como o caso de ocupações em universidades federais, que paralisaram as atividades dos Conselhos Universitários, em várias instituições.

Mesmo não sendo as críticas o foco da pesquisa, vale ressaltar que os que resistem e levantam a bandeira contra o Reuni alegam que houve uma adesão ao programa de forma açodada¹³ e quase secreta por parte gestores das Universidades, que não colocaram o assunto e discussão, inclusive com os docentes e os alunos, antes da tomada de decisão sobre participar ou não do programa.

Outra crítica refere-se a um dos artigos do Decreto N° 6.096/2007, ao afirmar que “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação (MEC).” Ou seja, caso o MEC não disponha da verba, as universidades poderão operar sem a quantia necessária ao seu funcionamento.

¹⁰Dados divulgados no *site*:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=

¹¹ De acordo com o relatório de primeiro ano do Reuni divulgado em 30 de Outubro de 2009 pelo Ministério da Educação – MEC, no primeiro ano do programa, das 54 Universidades Federais existentes, 53 aderiram ao REUNI.

¹² <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085>

¹³ O decreto que instituiu o REUNI é de Abril de 2007 e as Universidades tiveram prazo final até Outubro do mesmo ano para aderir ao programa elaborando seus planos de reestruturação e expansão.

Em síntese, é inegável que a ampliação do número de universidades federais e a ampliação do número de matrículas forçaram também a contratação de novos professores nos últimos anos¹⁴. Diante dos expressivos números, com centenas de jovens de baixa renda em franco acesso ao Ensino Superior e a construção de universidades federais em cidades do interior do Brasil; muitas posições contrárias ao Reuni são rebatidas, uma vez que ele é inserido na perspectiva de uma política que promoveu a democratização das Instituições de Ensino Superior (IES).

Vale ressaltar que fixo minha atenção para relatar aspectos do Reuni, com a intenção apenas de contextualizar o lugar do professor e da instituição onde a pesquisa será realizada. Mesmo reconhecendo que o programa tem detratores e adeptos, não assumo, ainda, nenhuma das duas posições por perceber muitas indefinições a respeito do que se pode ter de perdas e ganhos em relação aos frutos gerados a partir da implantação do mesmo.

Como já dito, com a implantação do Reuni foi contratado, pelas universidades públicas um número considerável de professores. Esses profissionais apresentam perfis diversos: docentes que nunca atuaram na Educação Superior nem na Educação Básica; docentes com vasta experiência na Educação Básica, mas sem nunca ter lecionado no Ensino Superior, profissionais que atuaram apenas no Ensino Superior (muitas vezes como professor provisório de universidades públicas), docentes licenciados e/ou bacharéis.

Dito isso, torna-se necessário, então, caracterizar os docentes participantes da pesquisa. Eles deverão atender aos seguintes requisitos: ter no máximo 3 (três) anos de experiência em um dos campi selecionados (Picos e Teresina), estar vinculado ao quadro de professores efetivos da Universidade Federal do Piauí e lecionar em cursos de licenciatura ou bacharelado.

O processo de tornar-se professor é contínuo e nos remete à ideia de desenvolvimento ao longo da carreira; então, elucidar um período de tempo que defina professor em início de carreira causou certa inquietação.

Em um dos seus estudos sobre o tema “professor iniciante”, Mariano (2006, p.44) anuncia que “parece ser consensual que o início da carreira é a fase que abarca os cinco primeiros anos de profissão.” Porém, ao analisar estudos que abordam tal temática, percebe-se que não há um consenso a respeito da quantidade de anos exatos de experiência que fazem com que um professor deixe de ser principiante.

Huberman (1995) considera que essa fase se estende até o terceiro ano de profissão. Já para Cavaco (1995), essa fase vai até o quarto ano de prática profissional. Por sua

¹⁴Vale ressaltar que o Reuni teve como prazo para encerrar suas atividades o ano de 2012.

vez, autores, como por exemplo, Veenman (1988), consideram que tal fase prolonga-se até o quinto ano. Por fim, Tardif (2002) defende que tal período refere-se aos sete primeiros anos de carreira, dividindo-se em duas fases menores [...] (MARIANO, 2006, p.44).

Veenman (1984, p. 143, tradução nossa), em seu artigo que trata sobre a “percepção dos problemas dos professores em início de carreira”, detectou que diversos estudos consideram o professor iniciante aquele em seu primeiro ano completo de ensino, após receber uma certificação que está em parte (como na Alemanha) ou totalmente qualificado (como em outros países). Além disso, professores em seu segundo ou terceiro ano de carreira também são considerados docentes iniciantes em alguns estudos analisados pelo autor.

Na falta de um consenso na literatura estudada, decidiu-se que durante a realização da presente pesquisa será considerado “docente iniciante” aquele está há até três anos em atividade no Ensino Superior. Esse período justifica-se também por ser o tempo que os professores efetivos ficam em regime de estágio probatório¹⁵.

Para aprofundar a compreensão de como ocorre a inserção dos professores iniciantes nesse nível de ensino, adotamos como sujeitos da pesquisa apenas os que pertencem ao quadro de profissionais efetivos das duas Instituições de Ensino Superior escolhidas, uma vez que o vínculo destes com a instituição, além de ser permanente, implica direito a um plano de carreira definido. Sendo assim, professores substitutos¹⁶ não farão parte da nossa amostra para coleta de dados.

Outro elemento complementar, que justifica a escolha dos nossos sujeitos, diz respeito aos *campi* em que estes sujeitos atuam. O campus da UFPI do município de Picos foi eleito por ser o meu local de trabalho e por se configurar como um pólo do interior que teve cursos implantados e estrutura física ampliada por conta do Reuni. A UFPI Teresina foi outra opção por ser um campus que também sofreu modificações a partir da implantação do referido programa e por estar localizado na capital. Acreditamos que teremos uma quantidade suficiente de sujeitos participantes da pesquisa a partir dos dois locais escolhidos.

¹⁵No regime jurídico estatutário federal brasileiro, o estágio probatório é o período pelo qual um servidor público concursado de provimento efetivo passa por um processo de avaliação no cargo. Neste período, são verificadas se as características do candidato se adaptam ao cargo, além de outros atributos, como assiduidade, pontualidade, responsabilidade, iniciativa, entre outros. Se passar do estágio probatório, o servidor consegue a estabilidade no emprego, não podendo ser exonerado, salvo por ato infracionário grave. (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A1gio_probato%C3%B3rio>).

¹⁶ Professor substituto é definido como o docente ocupante do cargo de Professor Universitário contratado por tempo determinado (pode ser por um ano, sendo que em alguns casos o tempo de serviço pode ser prorrogado por mais um ano) para o fim exclusivo de dedicar-se às atividades de ensino e/ou atividades pedagógicas.

A opção por estes dois espaços ainda se deve às especificidades próprias que configuram cada um deles. É perceptível o distanciamento técnico e administrativo dos campi que estão localizados no interior, uma vez que boa parte das decisões e questões que envolvem aspectos pedagógicos, de logística institucional e de gestão, por exemplo, que envolvem os campi interioranos é definida e legitimada por instâncias deliberativas cujos membros, em sua maioria, pertencem ao quadro do campus da capital.

A configuração do que chamamos de universidade parece assumir condicionantes diferenciados, quando comparamos algumas dimensões relativas aos campi interioranos e suas subsidiadoras. Uma reflexão mais acurada a respeito desses condicionantes pode levar-nos a questionar sobre os vários sentidos e significados para o que chamamos de universidade.

Diante do cenário descrito até esse ponto, fica evidente que o objetivo geral dessa investigação é analisar como o professor iniciante do Ensino Superior constitui seus saberes no fazer pedagógico cotidiano. Como desdobramento dessa intenção pretende-se identificar os possíveis motivos de ingresso do docente no Ensino Superior; examinar como acontece a articulação dos saberes adquiridos no curso de formação inicial com os que são oriundos da prática pedagógica no espaço universitário, averiguar como a sua condição de aluno imprime saberes à sua atual prática como docente, investigar como a comunicação entre os pares interfere na construção de saberes para atuação na universidade. E por fim, verificar como os professores iniciantes se inserem nas dimensões do ensino, pesquisa¹⁷ e extensão inerentes ao espaço universitário.

A partir de tais evidências e na tentativa de estruturar nosso pensamento a respeito do tema “professor iniciante”— que se sabe inserido no imenso conjunto de dimensões que abarcam o campo da formação de professores —buscamos autores que definem perspectivas e características do fenômeno da formação docente.

Sabe-se que há diversas maneiras de abordar a formação de professores. André (2010) aponta que escritos tentam definir o campo de estudo da formação docente focando diferentes nuances: processos de aprendizagem da docência, carreira, clima de trabalho, salário, formação continuada, saberes docentes e outros.

¹⁷Masetto (2010, p. 19), esclarece que a ação de pesquisar deve ser entendida “como aquela atividade que o professor realiza por meios de seus estudos e suas reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, que reorganizam seus pensamentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e *papers* que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares. [...] pesquisa são trabalhos específicos preparados pelos professores para serem apresentados em congressos e simpósios, explorando aspectos teóricos ou relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino, ou discutindo novos aspectos de algum assunto mais atual. Entendemos por pesquisa a redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas, etc.”

Nesse sentido, percebe-se um movimento para definir com mais clareza do que se está tratando, quando o assunto é formação de professores, pois entende-se que este é um campo complexo e plural. Pesquisadores dessa área temática discutiram, no II Simpósio¹⁸ de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, a respeito da (in) definição da delimitação das “tendências investigativas” (ROMANOWSKI, 2012, p. 911) nessa área, identificando que, diante de uma rede de assuntos variados, há uma “impossibilidade de, nesse momento histórico, traçar um delineamento do campo” (ANDRÉ, 2011 *apud* ROMANOWSKI, 2012, p. 912).

Marcelo Garcia (1999, p. 26) ousa delimitar o objeto da formação docente, afirmando que são

os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Papi e Martins (2008, p. 4373) reconhecem que a temática “formação de professores” envolve categorias diversas, mas acreditam que ela está relacionada a determinados aspectos, como

[...] formação inicial e continuada, formação do professor em início de carreira, capacidade de ensinar do professor, desenvolvimento profissional docente, trabalho colegiado, condições de trabalho na escola, entre tantos outros, que caracterizam a complexidade da profissão docente e da formação de seu profissional (PAPI e MARTINS, 2008)

Soares (2009, p.87) também assinala que “formação é um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso em relação às teorias [...]”. Porém, a autora aponta três elementos inerentes ao campo da formação:

O primeiro, é que a formação, do ponto de vista conceitual, não deve ser confundida com outros conceitos como educação, ensino, treino, etc. O segundo aspecto, que distingue a formação de outras concepções essencialmente técnicas, se refere à ideia de que o conceito de formação envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano. O terceiro aspecto acentua o caráter imprescindível do engajamento consciente, voluntário e responsável do sujeito no seu processo de formação [...] (SOARES, 2009, p.87)

Mesmo considerando essas conceituações extensivas, amplas e difusas, é razoável concluir que elas favorecem condições profícuas para a construção de um objeto constitutivo da área de formação docente. Convém ainda ressaltar que a inserção do docente iniciante nos

¹⁸ Realizado pelo Grupo de Trabalho (GT) 08 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no ano de 2011 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido por pesquisadores que discutem sobre temas da Educação durante as Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd.

espaços educacionais se faz ponto fulcral nos contornos que dão forma ao âmbito da formação docente. É a isso que se referem Lima, et al (2007, p. 141), ao anunciarem acertadamente que

A formação de professores é entendida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda. O início da carreira constitui, então, um dos momentos desse *continuum*, que apesar de não determinar o restante da trajetória profissional, deixa nela marcas indeléveis, havendo mesmo autores que defendem a ideia de que nesse momento daria “o tom” da constituição da trajetória.

Suscita-se nessa tese o interesse de continuar a pesquisar o trabalho docente (uma vez que a minha dissertação de mestrado foi sobre as práticas de bons professores), dando ênfase especial ao fazer pedagógico e ao percurso de ir-se tornando professor universitário, a partir das experiências vivenciadas no início da carreira.

Para começar a investigação sobre professores iniciantes mencionarei alguns dados sobre pesquisas realizadas em relação a esse tema. De acordo com Romanowski (2012), teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação com o foco na formação de professores do período de 2000 a 2008, somam 10.292, o que equivale a 37%, aproximadamente, do total de 27.913 pesquisas sobre educação no mesmo período. Deste montante, 70 (setenta) estudos abordam a formação do professor principiante, dos quais apenas 6 (seis) são sobre o professor principiante do Ensino Superior e 64 sobre o professor principiante da Educação Básica

Silmara e Martins (2010) realizaram um levantamento a partir das pesquisas apresentadas (trabalhos e pôsteres) nas 28^a, 29^a e 30^a reuniões da ANPEd¹⁹, em 2005, 2006 e 2007, e tomaram como referência as que foram divulgadas nos grupos de trabalho GT 4 (Didática), GT 8 (Formação de Professores) e GT 14 (Sociologia da Educação).

Neste levantamento, as autoras identificaram que, de um total de 236 trabalhos apresentados nos três grupos, apenas 14 (quatorze) deles dizem respeito ao tema “professores iniciantes”, sendo que, nesses últimos, ainda se encontram temas relativos a professores iniciantes na Educação Básica, ou seja, nem todos fazem referência ao tema do professor principiante no Ensino Superior. Beraldo (2009, p.74) exemplifica tal situação, tomando por base também as discussões no GT 08 da Anped:

[...]De aproximadamente dezessete dezenas de trabalhos (comunicação oral) apresentados neste GT, no período compreendido entre 2000 e 2007, doze apenas versam, direta ou indiretamente, sobre a formação de docentes da Educação Superior. Os documentos da Associação Nacional pela Formação de Professores – ANFOPE – também fazem referência limitada acerca da questão, embora fique

¹⁹Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

subentendido que os princípios defendidos pela entidade são válidos para qualquer nível do ensino.

Mariano (2006) fez um mapeamento dos 24 (vinte e quatro) trabalhos que tratavam sobre o professor em início de carreira, a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE²⁰, num recorte temporal de uma década (de 1995 a 2004). A partir dessa análise, o autor identificou que o olhar sobre o “professor principiante” tem sido examinado em sua maioria pelas seguintes perspectivas: saberes, socialização, dilemas e dificuldades enfrentadas. Porém, alguns outros ângulos de onde se podem investigar a prática do docente em início de carreira não foram mencionados: início da docência e política institucional, análise de práticas pedagógicas de professores iniciantes na modalidade de Educação e Jovens e Adultos, estudos comparativos do início da docência entre os diferentes níveis de ensino, as políticas de formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor novato.

Tais resultados podem evidenciar o quanto ainda se tem de possibilidades para descortinar o desenrolar do início da carreira do professorado. É, pois, preciso ressaltar que, a partir desse mapeamento, de um total de 6978 trabalhos, 24 eram sobre professor iniciante em variados níveis de ensino. Quatro eram sobre docente novato no Ensino Superior, 1 (um) trabalho era sobre início de carreira na Educação Infantil, 8 (oito) pesquisas versavam sobre docente principiante nas séries iniciais, e 7 (sete) abordam a inserção de professor novo em escolas da rede municipal e estadual, sem delimitar um nível específico.

Reis (2013), em sua dissertação²¹ de Mestrado, intitulada “Tecendo fios do início da docência: a constituição da professora iniciante”, faz uso de uma alegoria que expressa como aspectos do início da docência (angústia, contradições, frustrações, medos, incertezas, práticas e conhecimentos pedagógicos) se entrelaçam, se amarram e se desamarram, compondo o significado da formação, assim como num processo de costura onde linhas, fios e agulhas se encontram para tecer tecidos de diversas tonalidades, formas e cores.

Vejo-me tecendo caminhos que possam contribuir e orientar-me em relação à constituição do professor iniciante que entra na escola e se depara imerso e pertencente a uma trama de relações compostas por fios de diferentes composições e sendo carregados também por indivíduos que ocupam posições distintas dentro da escola – todos estes em constante movimento neste mesmo espaço de (in) formação (REIS, 2013, p.32).

²⁰Encontro Nacional de didática e práticas de Ensino (ENDIPE). Até o momento foram realizados 16 encontros entre pesquisadores e professores em diversos estados brasileiros com o intuito de se discutir a respeito dos processos educacionais.

²¹A autora de tal dissertação não aborda o tema do professor principiante nos espaços de Ensino Superior, mas resgata narrativas e experiências de docentes iniciantes de escolas de Ensino Fundamental e Infantil

Os indicadores resultantes desses cinco levantamentos²² revelam que percorrer o caminho do Ensino Superior pode significar desvendar mais aspectos que ainda precisem ser intensamente explorados, quando o foco é o professor em início de carreira nesses espaços formativos.

A propósito, Beraldo (2009) elenca cinco fatores que podem justificar por que o tema da formação do professor no Ensino Superior ocupa pouco espaço nas discussões sobre problemas educacionais. O primeiro é por se acreditar que, para ser professor de tal nível de ensino, é necessário apenas ter conhecimento profundo da disciplina que se vai ensinar. O segundo é pela dissociação entre pesquisa e ensino, que vem se manifestando de forma mais acentuada pela supervalorização da produção de conhecimento em detrimento da instrução.

Já o terceiro motivo citado é a própria legislação que rege a educação nacional brasileira (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 1996), que trata da questão do Ensino Superior de forma abreviada²³. Aqui me detenho a uma asserção de Morisini (2000), ao fazer uma referência à lei citada com o tema da docência universitária. “a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito da formação didática, é o silêncio”. Com efeito, constata-se que, ao examinar a LDB vigente, as duas autoras identificam que seria necessário dispensar mais atenção ao processo de orientação e operacionalização de parâmetros para a formação do professor universitário.

O pouco interesse em se pesquisar o tema é outro aspecto que vem sendo observado nos mapeamentos realizados sobre a quantidade de estudos feitos em relação ao Ensino Superior.

Um último ponto enfatizado por Beraldo (2009) é que há ainda uma falta de unicidade em relação às práticas e às exigências feitas aos docentes que atuam nas IES. A respeito dessa dicotomia, Pachane e Pereira (2004, p.1) salientam que uma das condições para ser professor universitário é que se obtenha o título de mestre ou doutor, porém não se tem claro que “esta titulação, de modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no Ensino Superior.” Outras dicotomias dessas práticas são evidenciadas pelas autoras, ao afirmarem que

²²Comecei meu levantamento sobre o tema pesquisado pelos bancos de dissertações e teses de instituições como Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de São Carlos (UFScar) e por artigos publicados no Scientific Electronic Library Online (SciELO).

²³ A autora reconhece que apenas o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 faz menção sobre o local de formação do professor que irá atuar no Ensino Superior. Tal artigo destaca que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

[...] relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, de que não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou que nem se preocupa com a docência, priorizando seu trabalho de pesquisa, são tão freqüentes que parecem fazer parte da “natureza”, ou da “cultura” de qualquer instituição de Ensino Superior. (PACHANE e PEREIRA, 2004, loc. cit.)

Retomando ainda a discussão sobre a dicotomia ensino/pesquisa, é válido mencionar aqui os três fatores, citados por Pachane e Pereira (2004), que contribuem para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar seja relegada a segundo plano. A primeira questão apontada é que, historicamente, a formação para a docência universitária sempre foi considerada uma atividade menor; e a notável preocupação com a produção do conhecimento, por meio de pesquisas, acentua o vilipêndio à ação pedagógica. O segundo fator é configurado por uma especificidade organizativa da universidade, que torna concorrente as atividades de ensino e pesquisa, “e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico. [...] (2004, p.2)”.

Por último, evidencia-se que o menosprezo à ação de lecionar se deve também a uma ausência de regulamentação legal consistente que respalde uma formação pedagógica eficiente.

Num acompanhamento detalhado dos diversos momentos de discussão da LDB, é possível observar-se que na proposta inicial do então senador Darcy Ribeiro, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários era contemplada: **art 74 – a preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso de modernas tecnologias de ensino** (grifo nosso). No entanto, num processo de “enxugamento” do texto da LDB [...], omitiu-se do texto final a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se o texto final como segue: ‘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.’” (PACHANE e PEREIRA, 2004, loc. cit).

Tanto Beraldo (2009), Morisini (2000) e Pachane e Pereira (2004) demonstram uma consonância de opiniões que convergem para uma denúncia de parcas evidências em relação aos aspectos legais sobre a formação no âmbito da didática, que venham a balizar a organização do trabalho docente no Ensino Superior.

De acordo com o Decreto nº 3860, de 09 de Julho de 2001, que dispõe sobre a organização do Ensino Superior brasileiro, as IES, quanto à sua organização acadêmica, se subdividem em: universidades; centros universitários; e faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Fundamentalmente é característica dos espaços universitários a significativa produção científica, por meio da pesquisa, além das exigências de promoção de

ensino e práticas extensionistas. Os outros modelos de IES se configuram muito mais pela forte referência no ensino de excelência do que pela pesquisa e extensão.

Subjacente a tais questões, Beraldo (2009, p.77) esclarece:

A diversificação das IES cria, portanto, um ranqueamento entre elas, conferindo às universidades o *ethos* de instituição de primeira categoria pela possibilidade de atribuir centralidade à pesquisa em detrimento do ensino. Nas instituições não universitárias, o inverso é que prima: é dado centralidade ao ensino em detrimento da pesquisa. Diferenciadas, as IES ocupam posições variadas na escala hierárquica, de acordo com a maior ou menor identificação com as universidades. O ranqueamento ocorre também entre as universidades, o que explica a adjetivação de algumas como “universidade de excelência”, ou seja, aquelas que se distinguem das demais pela maior produção de conhecimentos. Reitera-se, assim, a visão cientificista, no difundir a crença de que a ciência é campo de trabalho reservado para alguns iluminados no assunto.

Exercer atividade docente nas IES, que apresentam modelos de exigências e de práticas docentes tão diversificadas, significa reconhecer que, dependendo do espaço de Ensino Superior em que o professor atua, dele serão cobradas diferentes ações ao exercer a docência. “Assim, conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões.” (MOROSINI, 2001, p.12).

Considerando ainda os estudos mencionados anteriormente, um outro ponto merece destaque. Quando o assunto é começo de carreira docente, os aspectos evidenciados parecem sempre serem as dificuldades, dilemas, medos, inseguranças, preocupações, sentimento de solidão e “agruras”²⁴, que constituem inegavelmente o mal-estar inicial vivenciado pelo professorado.

A esse respeito, Romanowski (2012, p.6) ainda evidencia que,

[...] na atualidade, não há uma política de acompanhamento, apoio e formação continuada destinada aos professores principiantes nos sistemas de ensino público e privado, o que implica que poucos profissionais estão envolvidos com práticas de trabalho junto aos professores principiantes corroborando para a pouca existência de estudos sobre o tema. Tudo isto contribui para a permanência da situação de abandono com que se deparam os professores principiantes, e não favorecem a perspectiva de mudança da cultura, das políticas e práticas em torno deste período da carreira docente.

É notório que o campo de atuação docente seja permeado de contingências imprevistas e conflitos diversos, sendo assim, as situações que os professores são obrigados a enfrentar (a resolver) apresentam características únicas, tratando-se de um quebra-cabeça cujas peças vão se agregando por partes e de forma gradual.

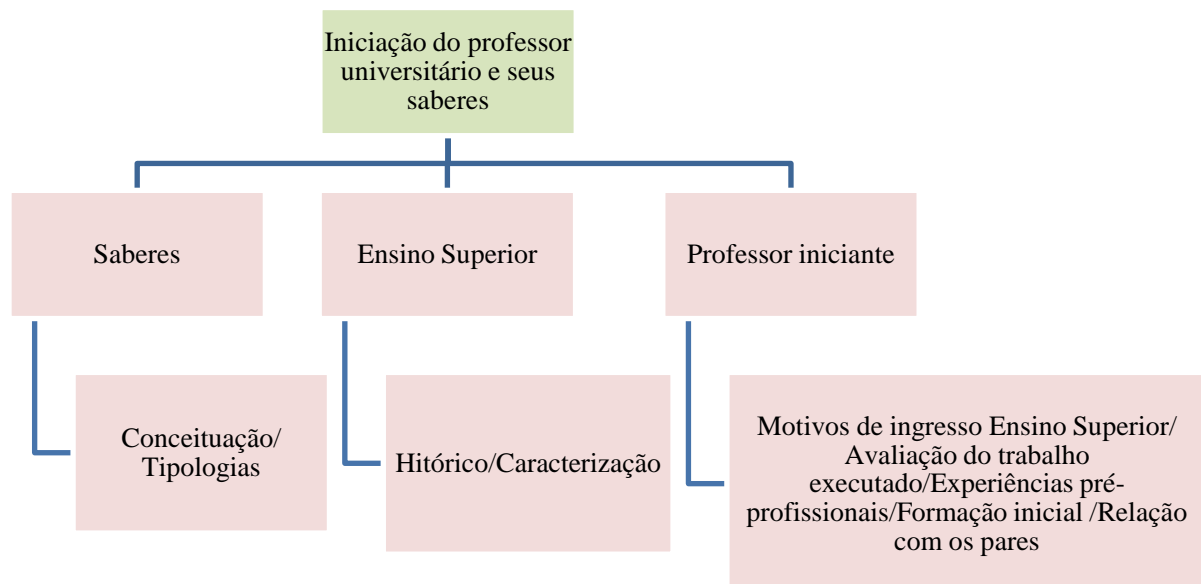
²⁴ Termo utilizado pelos autores do artigo “Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por que? O que dizem os estudos.”

Assim, visando a compreender o panorama da inserção dos professores iniciantes no Ensino Superior, o desenvolvimento desta pesquisa foi motivado pelos seguintes questionamentos: como se deu a escolha pelo caminho do magistério; como esses docentes se percebem enquanto professores; se as estratégias de inserção são fundamentadas nas suas experiências diárias, são institucionalizadas ou têm uma fundamentação considerável na formação inicial; que significado os professores iniciantes atribuem ao ato de ensinar; como se dá a relação com os saberes e com os estudantes; como se dá a relação de troca de experiência com os outros docentes; como operacionalizam suas atividades de classe; e o que os constituem e os caracteriza enquanto docentes.

Ademais, tem-se como fio impulsionador de tal estudo a seguinte indagação inaugural: como se consolida o processo de tornar-se professor, a partir da ótica de docentes iniciantes no Ensino Superior Universitário?

A tese que se delinea nessa investigação é a de que os saberes produzidos pelos professores novatos nos espaços universitários são parte de uma trama complexa e ampla que delinea formas de acessar a profissão e definem estratégias de atuação no Ensino Superior.

Esquema de análise da tese



A tese está estruturada em 5 (cinco) capítulos. No primeiro, apresentamos aspectos sobre os professores iniciantes, com a intenção de visualizar o lugar ocupado por estes docentes no contexto do Ensino Superior brasileiro, traçando um panorama sobre a historicidade da universidade no Brasil. Ainda no mesmo capítulo expomos um levantamento

das teses, dissertações e trabalhos divulgados na ANPEd, que abordam temas referentes ao docente principiante.

Para melhor compreender as categorias do campo dos saberes docentes, no capítulo 2 (dois) retratamos perspectivas teóricas que as fundamentem, ao mesmo tempo em que, mais especificamente, discutimos sobre os saberes da docência no Ensino Superior brasileiro. No capítulo 3 (três) traçamos o caminho metodológico percorrido para a realização do estudo. No capítulo seguinte analisamos os dados coletados nas entrevistas com professores que participaram da pesquisa. E, por fim, no último capítulo, apresentamos reflexões conclusivas sobre achados da pesquisa.

No geral, a apresentação das ideias presentes nesse estudo foi impressa na seguinte ordem: num primeiro momento apresentamos uma parte mais teórica, seguida da apresentação metodológica e, por fim, e não menos importante, nos demoramos nos achados da pesquisa por meio de uma atividade mais empírica voltada para o trato sistemático e minucioso dos dados coletados.

Este trabalho intencionou analisar os processos de constituição dos saberes de docentes iniciantes de dois pólos da UFPI, Teresina e Picos. Neste movimento de investigação, algumas descobertas foram inusitadas e em vários momentos nos possibilitaram entender que pesquisar sobre professores é sempre uma forma de olhar para uma profissão que é circunscrita nas experiências singulares de seus agentes, haja vista que estas oferecem possibilidades de compreensão e várias formas de recriação da atividade professoral.

ENSINO SUPERIOR: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA

Não existe um “lá fora”, um lá fora que seja independente do “aqui dentro.”
Fred Alan Wolf

Encaminharemos nossa reflexão a respeito do cenário universitário no Brasil, percorrendo algumas vias históricas mesmo que de forma ainda muito modesta, uma vez que, após leituras sobre aspectos históricos que revelam a constituição da instituição universidade, ficou notório o quão densa é a configuração da dinâmica de funcionamento e delineamento da mesma. Além disso, percebemos que toda transformação no âmbito do Ensino Superior tem vinculação com os modos de produção e de gestão do Estado que contextualizam os diversos reposicionamentos políticos, sociais, estruturais e econômicos assumidos pela universidade pública ao longo das décadas.

Sendo assim, não foi nossa intenção realizar uma apreciação global e esmiuçada a respeito dos aspectos históricos que delineiam o percurso amplo e complexo da criação e estruturação das universidades brasileiras, apesar de entendermos que estes dão contornos representativos às atividades pedagógicas desenvolvidas nesse cenário.

Ademais, são numerosos os setores e componentes de visualização da dinâmica universitária: políticas de financiamento e avaliação, legislações que regem as políticas do Ensino Superior, características dos alunos que têm acesso ao ensino universitário, sistema de seleção dos docentes, gestão dos recursos humanos, identidade das universidades e sua imagem social, estrutura curricular (conteúdos, disciplinas, cursos), dentre outros.

Desejamos, com o presente capítulo, ressaltar e visualizar alguns fatos que possam contribuir para entendermos um pouco mais sobre o docente universitário iniciante, uma vez que este, sim, é ponto central de análise neste trabalho. Além disso, iremos nos deter a alguns aspectos cujo reflexo no desenvolvimento da docência é mais forte.²⁵

Nessa linha, reitera Fávero (2006, p.18):

O ponto de partida para qualquer discussão sobre a universidade não poderá ser, portanto, ‘o fenômeno universitário’ analisado fora de uma realidade concreta, mas como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país.

²⁵Como autora da tese, gostaria de dizer ao leitor que somente ao finalizar o presente capítulo percebi que os eixos de análise dos quais me detive apresentam aproximações com minhas experiências vividas como professora em início de carreira no ensino superior. De alguma forma esse movimento sacrificou outros aspectos que também poderiam ser analisados. Porém, compreendo que seria um empenho incauto e inviável tentar acessar toda totalidade de eixos que contextualizam e dinamizam a universidade brasileira.

Enricone (2005, p.83), em seu artigo “A sala de aula universitária como cenário da docência” segue esse mesmo raciocínio, considerando que a compreensão do momento educacional deve englobar:

- a) o contexto macro voltado para o panorama sociopolítico e econômico do momento histórico;
- b) o contexto político-administrativo relacionado aos sistemas educacionais;
- c) o contexto da prática que leva em conta a cultura profissional, a história pessoal dos professores e suas concepções sobre ensino-aprendizagem.

Além disso, não recorrer aos aspectos que delineiam a constituição e institucionalização da universidade no Brasil seria não considerar que os sentidos e significados próprios da docência universitária – papel docente e condições para desempenhá-los - estão arraigados na estruturação e atribuições que recaem sobre o Ensino Superior.

Dito isso, demoremos um pouco em analisar algumas linhas de força do contexto histórico e político do espaço universitário brasileiro que servem de base constitutiva para uma análise mais atual do mesmo. A Primeira é que “a universidade brasileira foi a última a surgir na América Latina (BUARQUE, 2003). Ao fazermos uma breve leitura sobre o panorama histórico do seu surgimento, é notório que uma série de fatos impediu o avançar da implementação dessa instituição ao longo de décadas, provocando com isso um atraso ainda maior no que se refere à formação de profissionais e ao desenvolvimento de pesquisas científicas. Pelo exposto, Leite e Morosini (1992, p. 242) asseveram que

Historicamente o Brasil vive a sua idéia de universidade de modo mais recente do que aquele observado nos países latino-americanos de origem espanhola. Enquanto estes tiveram suas universidades implantadas a partir do início do século 16, seguindo um modelo medieval vigente na Europa, o Brasil nega a idéia de universidade durante o período colonial até o Império e o início da República.

A esse propósito, Souza (1996) descreve que algumas universidades brasileiras²⁶ nasceram na Primeira República, mas não conseguiram vingar, sendo dissolvidas ainda dentro desse período histórico. Um segundo fato a ser exposto é que, a implantação e estruturação da universidade no Brasil vieram regadas de discursos variados sobre suas reais finalidades. Eis aqui um ponto ilustrativo dessa afirmativa: a primeira instituição universitária²⁷ criada

²⁶A Universidade de Manaus surgiu em 1909 e foi dissolvida em 1926, a Universidade de São Paulo foi criada em 1911 e foi dissolvida em 1917.e por fim, a Universidade Federal do Paraná criada em 1911 sobreviveu apenas até 1915.

²⁷ De acordo com Fávero (2006, p. 22), a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição Universitária criada legalmente pelo Governo Federal.

legalmente pelo governo federal no Brasil não teve como ponto fulcral para sua fundação²⁸ ser lugar de pesquisa e formação profissional. A respeito desse aspecto, Fávero (2006) destaca que

[...] ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimentos. (FÁVERO, 2006, p.19).

Aliada a desarticulação dos motivos primeiros que balizaram a implantação da universidade brasileira, também é revelador o fato de que seus determinantes originários não estavam voltados para atender às exigências do cenário social em que ela estava inserida. Souza (1996, p.55), a esse respeito, faz a seguinte reflexão:

O modelo de universidade que se adotou no país foi um modelo descontextualizado do momento político, econômico e social do Estado, desvinculado de qualquer projeto de desenvolvimento nacional, embora em todos os momentos esse projeto tenha sido invocado e referido sem nunca ter existido de fato, orgânico e articulado. A Universidade Brasileira não foi, em nenhum momento, concebida no seio de um projeto educacional vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional.

Buarque (2003), descreve de forma clara o cenário da universidade brasileira em tempos atuais, evidenciando aspectos históricos que são peculiares ao formato assumido por essa instituição no tempo presente. Segundo ele, a universidade no século XIX e XXI assumiu posturas e dinâmicas semelhantes, apresentando a característica de ausência de discussões com o conjunto da sociedade vigente.

No decorrer do século XIX, os centros brasileiros de ensino superior coexistiram com o regime escravocrata, e eram poucas as demonstrações de insatisfação ou de protesto, e mais rara ainda a luta pela abolição. Grande parte da comunidade universitária assistiu com naturalidade ao absurdo da escravidão, usando seus conhecimentos de direito, economia e engenharia para manter o sistema funcionando de forma eficiente. [...] Hoje, a universidade se comporta diante da pobreza de forma tão alienada quanto o fez, no século XIX, com relação à escravatura. (BUARQUE, 2003, p.12)

²⁸ Alguns autores acreditam que a Universidade foi fundada no Brasil em 1922, apenas para conceder o título de Doutor Honoris Causa ao Rei belga quando da sua visita ao país. Porém, Fávero (2000) analisando diversas fontes documentais acredita que essa não foi a causa primeira da criação da universidade. Ela assinala que:[...] a razão imediata para a criação da Universidade do Rio de Janeiro não foi, como alguns afirmam, a necessidade de outorgar um título acadêmico ao Rei dos Belgas. Analisando as origens e o surgimento dessa Universidade, consideramos ser possível inferir que o fundamento para a sua criação tenha sido o desafio inadiável de que o Governo Federal assumisse seu projeto universitário ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual(FÁVERO, 2000, p.9).

Diante do exposto, percebe-se que as intenções primeiras para criação da universidade brasileira esteve longe de estar associada com a ideia de produção e disseminação de conhecimento.

Sousa Filho (2005) se pronuncia a respeito da missão da universidade na sociedade, alertando para o fato de que não podemos ter uma instituição conformada e conformadora, que se coloca a funcionar apenas para atender às demandas do mercado e do meio empresarial por meio da formação profissional direcionada para estes fins. Todas as mudanças ocorridas nas universidades devem estar voltadas para interesses maiores, como por exemplo: educar e formar profissionais capazes de atos críticos que ajudem a remover, pelo menos em alguma medida, a alienação da vida social. É função da universidade formular problemas socialmente relevantes e materializar formas viáveis de resolvê-los.

Os escritos até aqui já nos inquietam e nos fazem pensar sobre os tipos de saberes que devem se apropriar os docentes, a fim de favorecer uma formação profissional e pessoal aos estudantes que seja moldada nos preceitos citados acima. Tocaremos nessas questões posteriormente.

Os fatos expostos até esse ponto já vislumbram que as tentativas de criação da universidade não ocorreram de forma linear, uníssona ou harmônica. Isso fica mais claro, em larga medida, quando se analisam as diversas concepções, políticas e de funcionamento para as primeiras universidades brasileiras, que estão ou estiveram previstas em decretos e leis que delineiam os impasses, desafios e conquistas diante da consolidação dessas instituições.

Rothen (2008) ilustra aspectos dessa constituição pulverizada da universidade, ao escrever sobre o nível de autonomia das mesmas. Nos documentos²⁹ que regulavam a implantação do Ensino Superior parecia não haver uniformidade quanto a esse tópico. De acordo com o mesmo autor, “a autonomia universitária era, ao mesmo tempo, prevista e restringida [...]” (ROTHEN, 2008, p. 150) nos textos regulatórios. O governo central parecia não querer abrir mão do monopólio que tinha em relação a esse nível de ensino.

Tal registro é evidenciado no texto da exposição dos motivos³⁰, a saber:

[...] Seria, porém, de todo ponto inconveniente e mesmo contraproducente para o ensino que, de súbito, por uma integral e repentina ruptura com o presente, se concedesse às Universidades ampla e plena autonomia didática e administrativa. A autonomia requer prática, experiência e critérios seguros de orientação. Ora, o regime universitário ainda se encontra entre nós na sua fase nascente [...]. Seria de má conselho que nesse período inicial e ainda embrionário e rudimentar da organização universitária, se tentasse, com riscos de graves danos para o ensino, o regime de autonomia integral.

²⁹Rothen (2008) faz uma análise dos documentos de regulação e implantação do Ensino Superior brasileiro (decreto que institui o Estatuto das universidades brasileiras, o decreto da criação do Conselho Nacional de Educação e o decreto sobre a Organização da Universidade do Rio de Janeiro; Além do texto “ A exposição dos motivos” escrito por Francisco Campos)

³⁰ Texto escrito por Francisco Campos em 1931. Na época, era Ministro da Educação e da Saúde Pública. O texto foi publicado no Diário Oficial em 15 de Abril de 1931.

Todavia, a literatura sobre o tema revela que a gerência sobre o Ensino Superior brasileiro no início da primeira República deixa de ser apenas do governo central e passa a ser facultada também aos estados, só que não por muito tempo. O que vai de fato se consolidando, por meio das leis que regem a educação brasileira ao longo da história é uma subordinação do sistema nacional de Ensino Superior aos preceitos ditados pela União, como vemos a seguir:

A partir da Lei nº 4.024/60 – a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, começou a se delinear um modelo federativo da administração da educação nacional. Nas legislações que a sucederam – Leis nº 5.692/71 e nº 5.540/78 – esse modelo veio se consolidando num sistema em que o ensino superior ficou sob a tutela da União e o ensino de 1º e 2º graus a cargo dos Estados. Com a Lei nº 9.394/96, verificou-se uma ampliação do princípio federativo, aumentando a responsabilidade da administração municipal na gerência e condução da educação básica da sua população, bem como transferindo para os sistemas estaduais a supervisão e a gerência dos Conselhos Estaduais de Educação sobre as Instituições de Ensino Superior mantidas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios. (CAVALCANTE, 2000, p.1)

Outro ponto a ser destacado no cenário peculiar de estruturação das bases legais do Ensino Superior é que, as primeiras leis que surgem para direcioná-lo já nascem arcaicas, caducas e longe de exprimirem um modelo de universidade com altos padrões de funcionamento.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (nº 4.024/61), ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e dedicar, dos 120 artigos que a constituíam, somente 20 ao ensino superior, não conseguiu trazer, para esse nível de ensino, as aberturas ou inovações que chegaram ao nível primário e secundário. Manteve a estrutura anterior de escolas reunidas, a separação de órgãos que desenvolviam pesquisa (os institutos) e ensino (as escolas ou as faculdades) enquanto, contraditoriamente, falava em autonomia, flexibilidade e experimentação. A própria confusão entre os termos “ensino superior” e “ensino universitário”, utilizados indistintamente com o mesmo significado, demonstra o equívoco sobre a concepção de universidade (IDEM, 2000, p.7)

Não sem razão, surgiram diversas vozes discutindo sobre os rumos que estavam tomando o Ensino Superior brasileiro.

[...] enquanto o ensino superior crescia em ritmo acelerado (em termos de cursos, unidades escolares e número de alunos), crescia também, no meio da intelectualidade brasileira considerada mais progressista, a insatisfação com essa mesma universidade. É, em outras palavras, o retorno ao velho debate da quantidade x qualidade, perfeitamente aplicável no País, desde o ensino fundamental até o ensino superior. (IDEM, 2000, p.6)

Cabe acrescentar, como já mencionado no início deste estudo, que em todo esse debate em torno da função e constituição do Ensino Superior, além do reconhecimento da carência de princípios regulatórios mais efetivos sobre esse nível de ensino, também é evidente que o grau da insatisfação com o cenário que o configurava não se encerrou no cerne de suas origens.

Demo (1997, p.75), ao se voltar para uma análise do artigo 43 da LDB 9394/96³¹ que apresenta sete finalidades do Ensino Superior, sinaliza aspectos positivos das mesmas, mas no geral é taxativo em afirmar que por vezes esses objetivos estão ultrapassados e por demais generalistas, ou seja, parecem não dizer muita coisa. Vejamos:

a)"estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo"; um texto assim formulado revela apenas que não diz nada de específico, primeiro, porque, em si, é finalidade de qualquer nível educacional, faz parte de qualquer propedêutica criativa, e, segundo, destaca o pensamento reflexivo de modo irrefletido, servindo apenas para incutir expectativa especulativa e distanciada da prática; ademais, a questão da ciência, tomada como finalidade crucial da educação superior, não significa apenas um "espírito", mas a base mais evidente da modernidade, implicando, ao mesmo tempo, o compromisso com a reconstrução permanente do conhecimento e sobretudo de sua humanização; por fim, uma formulação vaga como esta instila a idéia de que a universidade continua sendo o "mundo da lua"; b) a segunda finalidade de formar diplomados profissionais para a sociedade tem momentos bons, como a indicação da "formação contínua" e a ligação com a sociedade e não apenas com o mundo profissional do trabalho, mas esquece de acenar para a preocupação central moderna, que é, ao lado da formação contínua, o compromisso com a capacidade de reconstrução do conhecimento com base na pesquisa avançada; ademais, ao falar de "diplomados" incentiva a pecha atual de estudos superiores que apenas dão diploma (...); c) por isso mesmo, a pesquisa e a investigação científica aparecem apenas no terceiro momento, voltadas para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como da difusão da cultura; a falha mais grave do texto está em não apontar para a relevância educativa da pesquisa, o que já promove sua separação e provável subalternidade diante de outras finalidades; não se pode mais manter que pesquisa faz apenas parte do mundo da universidade, porque é sua mola mestra, desde que, para além de princípio científico, se tome como o princípio educativo essencial da formação dos alunos e professores (...); d) **a quarta finalidade expressa um dos atrasos mais gritantes, ao referir-se à "divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação"; uma instituição que apenas faça tal divulgação e comunique o saber, a rigor, não é mais necessária, além de custar o que não vale; se o texto tomasse a sério o mundo moderno da comunicação, veria que a questão da divulgação será resolvida em outras instâncias; o que permanece como essencial na universidade é a capacidade de produção própria de conhecimento** (grifo nosso) (...); e) a quinta finalidade refere-se à importância de "suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional", o que parece correto, embora a noção de "desejo" revele sobretudo uma linguagem inespecífica; entretanto, é neste item que volta a percepção arcaica da "aquisição de conhecimentos", acenada aqui como processo cumulativo geracional (...); f) a sexta e sétima finalidade busca traduzir o esforço de plantar a educação superior na realidade concreta, mas enreda-se no conceito obsoleto de extensão como "serviços especializados à comunidade" ou como trabalho de difusão cultural; é quase inacreditável que se continue acenando para este horizonte como coisa essencial da universidade, tendo em vista que a discussão atual já definiu este tipo de extensão como "má consciência"(DEMO, 1997b, p.78).

A instituição universitária do século presente, de acordo com Buarque (2003), necessita ser reinventada uma vez que muita mudança ocorreu no cenário social do mundo.

³¹É lei mais atual que vem gerindo o sistema educacional brasileiro. Antes da Lei 9394 de 1996, tivemos também a lei 5.540 de 1968 voltada à reforma universitária e a lei 4.024 de 1960. Todas elas continham indicadores de funcionamento das IES.

Não é difícil constatar, por exemplo, os seguintes fatos: a universidade não tem acompanhado a velocidade com que o conhecimento avança, tem tido dificuldade de comunicar os conhecimentos produzidos, o diploma que ela emite não é mais assegurado de um futuro promissor para quem o adquire. Além disso, ela não tem tido a capacidade de ser espaço para atender eficazmente a necessidade dos excluídos³², ao se comportar de forma alheia diante das necessidades dos menos favorecidos.

Santos (2003, p.87), também situa a universidade expondo dimensões que retratam seus direcionamentos atuais. Vejamos:

As universidades brasileiras vivenciam situações complexas resultantes das exigências e da submissão a uma política de ensino superior calcada em visões de curto prazo com ênfase na quantidade e na utilidade da sua produção científica e tecnológica, na ampliação do seu papel social e na recorrente escassez dos recursos públicos e na restrição do financiamento das suas atividades por parte do Estado.

Diante de todo o contexto descrito, não temos dúvidas de que a universidade passa por momentos de mudança, de necessidade de reinvenção e transformação que se articula com uma provável reconfiguração do papel desempenhado pelos docentes dando novos sentidos à docência universitária.

1.1 REFLEXÕES SOBRE O LUGAR OCUPADO PELO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Urge retomar a intenção já mencionada no início desse capítulo: qual o lugar ou os lugares ocupados pelos docentes em meio às contingências e dinâmicas estruturais do Ensino Superior³³, levando-se em conta toda essa complexidade de fatores políticos, históricos e econômicos que delineiam o construto dos espaços universitários vigentes no Brasil?

É importante, para seguir adiante, refletirmos sobre o que nos alerta Cunha (1998) ao evocar a necessidade de dirigirmos os estudos sobre a universidade para uma integração entre aspectos didáticos/pedagógicos e para a dimensão histórico-política. De acordo com a autora, os trabalhos que polarizam exageradamente esses dois aspectos sem agregá-los lançam barreiras para entendermos de forma mais abrangente a consistência das reais dificuldades e

³²Buarque (2003) parece deixar claro no seu artigo intitulado “A Universidade numa encruzilhada” que reconhece como excluídos também aqueles que não têm acesso aos bens científicos e tecnológicos produzidos na modernidade.

³³Na “Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação” aprovada em 1998 pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), considera-se Ensino Superior como “todos os tipos de estudos, de formação ou de preparação para a pesquisa, num nível pós-secundário, oferecidos por uma universidade ou outros estabelecimentos de ensino acreditados pelas autoridades competentes do Estado como centros de ensino superior”

problemas próprios dos espaços universitários³⁴. Neste tópico, pretendemos estar vigilantes ao alerta de Cunha (1998), avançando numa escrita que evite excessivas polaridades em relação aos dois temas e que faça referência a aspectos cujo reflexo no desenvolvimento da docência universitária seja mais forte.

Contornos sobre a forma de ser do professor na universidade brasileira são destacados pela presença de alguns determinantes mencionados por Pimenta e Anastasiou (2010, p.144), vejamos: a influência de modelos educacionais jesuíticos, franceses e alemães “que tiveram sua predominância em diferentes momentos históricos e na universidade se fazem presentes ainda hoje”. Raízes de influências do modelo jesuítico, por exemplo, podem ser encontradas em práticas ainda vigentes na universidade: memorização e repetição dos conteúdos, transmissão enrijecida dos conhecimentos por meio de aulas expositivas e pela incorporação de um padrão rígido de avaliação. Elementos do sistema universitário francês³⁵ tiveram forte impacto no Brasil no tempo das faculdades isoladas a fim de atender interesses da burguesia com uma universidade voltada para a formação profissional, mas “com respeito à sala de aula esse modelo não altera as características próprias do modelo jesuítico. A forma pela qual se efetiva a relação entre professor, aluno e conhecimento se mantém.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 150). Referências da estrutura universitária alemã no Brasil propõem um intenso destaque ao avanço da ciência por meio da pesquisa e da produção do conhecimento.

É sabido que os padrões educacionais germânicos e franceses foram assimilados ao sistema educacional brasileiro por meio da lei nº 5.540, de 1968. Tal lei conduziu a reforma de educação superior³⁶ brasileira no período da ditadura militar e, como resultado de algumas de suas diretrizes, destinou-se à graduação a responsabilidade da formação de profissionais, “o que reforça o caráter profissionalizante do modelo napoleônico” (IBDEM, 2010, p. 152), deixando com a pós-graduação a atribuição de desenvolver pesquisas.

³⁴Zabalza (2004), ao escrever sobre o ensino universitário, observa que “continuam faltando visões de conjunto que permitam fazer uma ideia complexa e precisa do sentido e da dinâmica da universidade.” Mas, sobretudo, o autor também reconhece que os elementos a serem considerados ao se contextualizar a universidade são tantos e tão complexos que não parece possível detectá-los com suficiente coerência e sistematicidade.

³⁵Cunha (2007, p. 18) no livro “A universidade reformada” que resulta de um estudo aprofundado sobre a gênese e desenvolvimento do ensino superior brasileiro, ressalta que “[...] os padrões educacionais alemães passaram a ter alta cotação entre os intelectuais franceses [...] Essa valorização incidia também sobre a universidade.” Vale lembrar que a política universitária francesa era voltada somente para a formação profissional e que até mesmo o Brasil tenta superar essa influencia do modelo napoleônico com a lei 5.540 / 68.

³⁶Segundo Oliveira (2013) no seu artigo “Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e a as perspectivas de democratização” o termo ensino superior e educação superior podem ser usados indistintamente. O autor ainda assinala que este último passou a ser usado mais efetivamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (lei n. 9394/1996)

Fortes resquícios dessas diretrizes influenciam diretamente a docência universitária, uma vez que um dos dilemas atuais amplamente explicitados em relação à formação do professor do ensino superior é a questão da integração entre ensino e pesquisa nos cursos de graduação. Pimenta e Anastasiou (2010, p.153) ajudam a entender esse fato, ao afirmarem que

No período da ditadura militar há uma estagnação do citado processo crítico no que concerne à formação na graduação, tendo os professores universitários oportunidades de aperfeiçoar-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas sem oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes. Reforça-se todo um ambiente adequado a uma pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica.

Tal ambiente evidencia princípios de um ensino reconhecidamente tradicional. Escritos de Cunha (1998) sobre o professor universitário na transição de paradigmas, trazem esses elementos evocando como a pesquisa e o ensino são retratados na perspectiva de tal modelo.

A pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos da graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida. [...] Para garantir a ‘reserva de mercado’ da pesquisa, se extrapola, em muito, os necessários cuidados protetores do rigor científico e se supervalorizam complexos processos metodológicos acessíveis a poucos. Não se leva em consideração que o homem é por natureza capaz de investigar, simplesmente porque pensa, tem dúvidas e vive. (CUNHA, 1998, p.12)

A autora acima, afirma que os professores universitários, inseridos nas contingências de um paradigma tradicional de ensino, muitas vezes procuram fazer rupturas com os modelos vigentes criando propostas pedagógicas opostas às que caracterizam um ensino tido como tradicional, inclusive entendendo “a pesquisa como instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade. [...] a pesquisa é entendida como atitude própria do sujeito cognoscente.” (CUNHA, 1998, p.14)

Certamente, que estas questões não são desafiantes apenas para os professores iniciantes, pois se amplia para a totalidade dos que já vêm atuando na educação superior, basta lembrar o desafio que ainda é tratar sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário.

Percebe-se, contudo, que essa ideia de fazer pesquisa ser atribuição apenas para os iniciados também institui ao professor principiante, muitas vezes, priorizar no começo da carreira apenas a atividade do ensino (isso veremos mais a frente na análise das entrevistas dos professores em início de carreira no Ensino Superior) e, só com mais tempo na docência,

vai se apropriando das atividades de extensão e pesquisa dentro da universidade. É evidente que há um ganho de qualidade quando o professor se envolve também nessas duas últimas dimensões – “o que ainda não é muito comum na maioria das universidades brasileiras.” (CUNHA, 1998, p. 9)

Considera-se que, somente ao longo da trajetória de trabalho, os docentes vão conquistando um domínio do mundo profissional. Isaia, Maciel e Bolzan (2010), situam essa questão ao analisarem as trajetórias de docentes em instituições de educação superior destacando, sobretudo, a dinâmica construtiva de inserção na docência universitária. Os autores postulam a concepção de que

A entrada na docência apresenta como característica marcante a falta de preparação específica para este nível de ensino. Assim, grande parte das escolhas é acidental na busca de iniciar uma atividade laboral após a formação exigida para o ingresso no magistério superior. Desse modo, mesmo sendo responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, os professores em início de carreira não estão preparados para atuarem no nível de ensino em que se encontram (ISAIA, MACIEL e BOLZAN, 2010, p.3)

Ainda na perspectiva de estudar os efeitos da relação ensino e pesquisa na educação superior, somos levados a reconhecer pelo menos dois enfoques. O primeiro diz respeito à questão de que ser um exímio pesquisador não subtende uma excelência na prática do ensinar. A atual legislação da educação nacional (Lei 9394/1996) prevê que a docência universitária seja preparada preferencialmente nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* que se identificam com a perspectiva de habilitar intelectualmente os mestres e doutores em atividades de pesquisa e não necessariamente de ensino. Neste sentido, “considerando que os programas de mestrado e doutorado [...] se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.154)

O segundo ponto de análise, ao se considerar a relação entre pesquisa e ensino, é enfatizar a importância de os docentes se envolverem com pesquisas sobre seu próprio trabalho³⁷, os conteúdos que ensinam e sobre os problemas da prática social. Tais observações militam em favor de uma prática de pesquisa na universidade que ofereça aos estudantes e professores capacidade de dominar técnicas científicas que auxiliem no aprimoramento e acúmulo de saberes que auxiliem na resolução de problemas da sociedade.

³⁷Para mais detalhes sobre a relação entre a prática da docência e a atividade da pesquisa ver o artigo de Menga Lüdke “O professor, seu saber e sua pesquisa”. Entre outros aspectos a autora elenca conjunto de autores e obras que retratam o tema. Segue a referência do artigo: LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, vol. 22, p. 77-96, abr. 2001

Mesmo não sendo possível aqui aprofundar os aspectos históricos que balizam o entendimento dessas questões, vale destacar um fato trazido por Cunha (2007) que ilustra em alguma medida o estatuto político-histórico-epistemológico que dá direcionamento ao processo de ensinar nos espaços universitários. O autor, ao realizar um estudo amplo e aprofundado sobre o período da ditadura militar e a modernização do ensino superior no Brasil explicita que o convênio MEC-USAID³⁸ visava a transformar todas as universidades em complemento das instituições capitalistas regidas pelas necessidades das empresas. Neste sentido, nos anos de 1960, havia uma forte “concentração da pesquisa da universidade nas ‘ciências aplicadas’³⁹, em detrimento das ‘ciências básicas’, pois o acordo MEC-USAID tinha como pressuposto manter os países subdesenvolvidos dependentes da tecnologia avançada vinda do exterior” (CUNHA, 2007, p.104).

Todavia, é sabido que a universidade deve produzir conhecimentos por meio de pesquisas, tanto no campo das ciências puras quanto no das aplicadas, que abarquem aspectos de uma sociedade que se apresenta complexa, contraditória e globalizada. Caso contrário, irá cercear diversas contingências que a balizam e ajudam compreendê-la, além de impedir que os estudantes tenham uma formação científica completa e possibilidades de acompanhar a evolução da ciência e da tecnologia.

Com o intuito de continuar a reflexão sobre a dinâmica do espaço universitário, os fatores históricos que o delineiam e as contingências da atividade docente no Ensino Superior, recorro a um artigo de Tardif (2009)⁴⁰, no qual o autor, ao apresentar ideias de Lessard e Bourdoncle (2002), destaca que na história da universidade podemos reconhecer três

³⁸Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Informações coletada no *site*: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm

³⁹ A concepção tradicional de ciência, como explicitam Xavier e Almeida (2015, p.2), “permitia distinguir entre descoberta e invenção, com base na diferença entre a ciência (pura e teórica) e a ciência técnica (aplicada). A ciência básica (pura e teórica) baseia-se na aquisição de novos conhecimentos e pelo desenvolvimento de teorias, pode-se dizer que toda pesquisa é uma ciência básica podendo gerar novas teorias. A ciência aplicada é voltada para a aplicação de conhecimentos já existentes para a aquisição de novos conhecimentos e resolução de problemas básicos.” Alguns estudiosos criticam essa dissociação feita entre ciências puras e ciências aplicadas, pois acreditam que elas se interpenetram, não são separáveis e auxiliam amplamente no desenvolvimento econômico e tecnológico de uma nação. Porém, vale ressaltar que mesmo havendo uma complementaridade entre elas os autores citados afirmam categoricamente “que nenhuma sociedade moderna tornou-se desenvolvida sem investimento em ciência básica.”

⁴⁰No seu texto Tardif (2009) discute as concepções que norteiam as finalidades da universidade dando destaque aos elementos que caracterizam a profissão “professo universitário.”

concepções relativas a essa instituição que sustentam organizações singulares do trabalho dos professores, são elas:

A primeira concepção propõe uma universidade “liberal”, cuja finalidade é formação moral e intelectual dos jovens. Essa universidade, muito elitista, visa a desenvolver pensadores e está fortemente preocupada com a descoberta e com a apropriação da verdade. Quanto à segunda concepção, ela está orientada para a pesquisa e para o desenvolvimento ou criação de novos saberes. Nessa universidade de “pesquisa”, os professores e os estudantes formam grupos – comunidades – de pesquisadores. A pesquisa e o ensino são atividades muito interligadas, pois o ensino cria numerosas ocasiões para compartilhar conclusões de pesquisa e disponibilizar novos saberes. Na terceira concepção, nem a cultura, nem a verdade, nem a ciência são imaginadas como finalidades em si mesmas. Essa universidade “de serviço” privilegia uma orientação mais pragmática colocando, entre outras, a cultura e a ciência a serviço da formação, quer pessoal, cidadã ou profissional. (LESSARD e BOURDONCLE, 2002 apud TARDIF, 2009)

Considerando que tem havido uma tendência para a transição de uma universidade de pesquisa para uma de serviço, Tardif (2009) observa que a universidade liberal está cada vez menos presente no continente americano e que, mesmo que a de serviço se torne a concepção mais vigente, é razoável concluir que a universidade orientada para as atividades de pesquisa ainda mantém fortes influências no contexto atual. Nessa lógica, tal predomínio é evidenciado quando testemunhamos que “a exigência de um doutorado para se obter um posto de professor universitário ilustra, de certa maneira, a grande importância da pesquisa na universidade atual” (TARDIF, 2009, p.62). Além disso, ainda se atribui peso às atividades investigativas no mundo universitário, porque elas ainda são uma forte demonstração de um traço característico e diferenciador em comparação aos outros níveis de ensino.

Outra questão crucial que temos testemunhado é que, ao se fazer uma avaliação sobre as questões acadêmicas, se dá muito mais crédito à quantidade de publicações e à titulação docente, reservando total descaso para o critério de apreciação das habilidades e conhecimentos sobre a prática da docência. Ou seja, somente a pesquisa tem outorgado a “superqualificação” desejada. E é evidente que isso acarreta redução dos encargos de ensino, como adverte Kourganoff (1990, p.110): “Uma das conseqüências mais curiosas do princípio de primado da pesquisa é que um dos principais elementos de promoção na universidade consiste na diminuição das tarefas de ensino. Quanto mais se avança no Ensino Superior e mais se progride na carreira, menor é a dedicação à massa dos estudantes.”

Encontramos em Chauí (2001), que pontifica ser a universidade uma instituição social determinada pelo contexto da qual faz parte, um exame aprofundado do lugar ocupado por esta instituição na sociedade. Seu estudo é representativo para demonstrar como a universidade tem absorvido práticas e ideologias neoliberais e para o fato de que temas

dominantes sobre o espaço universitário estão sendo retratados de forma alienada e superficial sem levar em conta determinantes macros para se compreender de forma mais verídica a real situação de sua dinâmica de funcionamento e estruturação. A respeito desse último aspecto, a autora expõe que, por exemplo, não se podem admitir discursos sobre a avaliação universitária sem levar em conta características do Ensino Médio e do Fundamental como se a universidade nada tivesse a ver com eles.

Essa mescla de situações que perpassam as universidades se reflete diretamente no modo como os professores iniciantes enfrentam os condicionantes do espaço universitário, o modo como são percebidos e o modo como se percebem na sua prática cotidiana. Parece haver uma mera imposição no que diz respeito a ser obrigatoriamente um docente-pesquisador e com titulação de mestre ou doutor, perpetuando-se a concepção de quase nulidade pedagógica. Isso explica a corrida, algumas vezes penosa, pelos programas de pós-graduação *stricto-sensu* por parte dos docentes, corrida esta que às vezes se apresenta estéril no sentido de que muito do que os professores pesquisam não encontra espaço na sua atuação como docentes, pois muitas vezes os professores ministram disciplinas que não têm nada a ver com seu tema de pesquisa na pós-graduação.

Além disso, o professor que chega à universidade demonstrando maior inclinação pela docência, começa a se ver pressionado a questionar quais são suas aptidões para realizar pesquisa e iniciar, assim, uma mobilização de recursos que o façam buscar características de um investigador, mesmo que avalie essa situação como um peso negativo no seu caminhar como docente.

O professor Jorge Nagle⁴¹ (1990), ao escrever o prefácio do livro “A face oculta da universidade”, interpreta esse fato ao deixar claro que “não é fácil encontrar pessoas que sejam ao mesmo tempo bons professores e bons pesquisadores. A experiência vem mostrando que, de modo geral, o sucesso numa dessas tarefas não é condição para se supor o sucesso na outra.” E para concluir ele assevera:

É preciso começar a pensar, de forma sistemática e produtiva, nos modos de articulação – e nas suas diversas dimensões – entre o ensino e a pesquisa, em lugar de decretar, de forma simplista, que estas duas funções são, por natureza, indissociáveis. Se elas têm de ser associadas, a associação precisa ser construída. Esta é, ainda, uma tarefa que cabe à universidade realizar. (NAGLE, 1990, p.9)

Complementando essas observações sobre pesquisa e docência na universidade, é pertinente esclarecer que, como já mencionado anteriormente, a universidade deve sim

⁴¹ Pesquisador em educação e ex-reitor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

produzir conhecimentos por meio de pesquisas que abarquem aspectos de uma sociedade que se apresenta complexa e globalizada, inclusive promovendo aos estudantes uma formação científica completa e que possibilite alcançar com certa eficácia o avanço da ciência. A questão posta até aqui versa sobre a cautela de não se promover um culto excessivo à pesquisa, relegando as atividades de ensino ao desprezo e descaso. Isto porque,

[...] até período recente, se baseava no pressuposto de que “quem sabe fazer sabe ensinar”, em outros termos, bons profissionais em suas áreas de atuação são necessariamente capazes de ser bons professores. Em consonância com essa lógica, espera-se, dos docentes universitários, o domínio de conhecimentos do campo científico de sua área e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. [...] Nas últimas décadas, a titulação fornecida por cursos de pós-graduação *stricto sensu* vem, no processo de admissão para a docência universitária, substituindo, gradativamente, o critério da experiência em campo profissional. [...] Em decorrência da formação recebida, veem-se (os docentes), principalmente, como pesquisadores, mas são obrigados a enfrentar o desafio da sala de aula da universidade sem uma formação específica para tanto [...] (SOARES, 2009, p. 84)

Uma breve análise histórica e política, nos possibilita de maneira simples, entender algumas raízes e a pertinência dessa conjectura: traços ainda marcantes de resistência a um ensino centrado apenas nos ideais de reprodução e transmissão do saber – demonstrando a força da abordagem metodológica tradicional - negligenciando ao docente um corpo de conhecimento sobre a complexidade do ensino⁴², presumindo-se, portanto, que no seu modelo atual, a universidade mantém a proposta de ensino engessada num processo predominantemente expositivo por parte do professor e fundado em memorização.

Outra questão, diz respeito às conseqüências geradas pela vinculação da universidade aos princípios neoliberais de produtividade e competição. Vemos que, no contexto atual o mérito e os mecanismos da promoção na carreira do professor estão vinculados com número de artigos e livros publicados e pela quantidade de pesquisas financiadas pelos órgãos de fomento. Nessa direção, Zabalza (2004, p.137) complementa:

Não somos só nós, professores, que somos avaliados por critérios de produtividade que deixaram à margem a docência: o mesmo acontece com as próprias universidades, de modo geral, às quais também são aplicados critérios de produtividade relativos aos seus trabalhos (patentes, verbas por contratos e pesquisas, presença em foros científicos, etc). A consideração da docência como critério de importância institucional, porque avaliar sua qualidade é mais complexo, fica relegada a nível secundário.

⁴² Para saber mais consultar Pimenta e Anastasiou (2010) no capítulo em que fazem referência à gênese histórica da didática. Também indicamos o livro “Fundamentos do trabalho pedagógico” no qual a autora apresenta possibilidades e subsídios metodológicos quanto aos modos diferenciados de executar e promover o ensino. Penso que a clara explicitação desses métodos, técnicas e conhecimentos a respeito do processo de ensino nos fará ter ferramentas mais palpáveis no contexto da formação docente, fazendo arrefecer os discursos já tão repetidos pelos professores de que precisam de orientação mais específica e concreta sobre o “como ensinar.” Contudo, não faço apologia ao reducionismo da simples aplicação prática de instrumentos e técnicas metodológicas frente ao ato de ensinar, há uma complexidade social, institucional e estrutural a ser considerada. Porém, o professor pode aprender a adaptar procedimentos de ensino (e avaliação, inclusive) aprendidos nos contextos educacionais que desenvolvem seus trabalhos.

Considerando as transições progressivas (não há uma ruptura brusca de um tipo de universidade para se redefinir outra) de concepções sobre a universidade, avaliando toda complexidade estrutural que a caracteriza e concebendo que “não existe atualmente nenhum referencial de competência validado sobre o que é professor universitário”⁴³ (TARDIF, 2009, p.66), não fica difícil constatar que os docentes em início de carreira enfrentam impasses e desafios sobre que escolhas fazerem em relação a sua atuação diária. Todos esses fatores citados – condicionantes históricos, sociais e culturais – interferem nos encaminhamentos dados pelo docente a respeito de sua prática, no delineamento de mecanismos para progredir no status institucional exigido, no modo como cria sua identidade profissional associada à docência e na adaptação aos elementos acadêmicos e pedagógicos que regem sua ocupação.

Importa elucidar que mudanças estruturais e funcionais sofridas no âmbito da universidade também apresentam um caráter positivo no sentido de levar os professores a reverem seus enfoques e suas estratégias de ação, reforçando inclusive a dimensão pedagógica da docência, a fim de adaptá-la às novas variáveis sobre atuais métodos didáticos (aprendizagens por problemas, a aprendizagem a partir da execução de projetos, estudo de caso, por exemplo) e incorporação das tecnologias que dão suporte ao ensino.

Com efeito, a complexidade cultural e social que caracteriza as universidades atuais gera impacto e dilemas quanto ao perfil de professor que a universidade quer, precisa e exige. Nesse contexto, um dos problemas da vida profissional dos docentes iniciantes é enfrentar, na maioria das vezes, a crença da instituição universitária de que o professor deve, por meios próprios e dependendo de si mesmo, aprender a ensinar, descobrir os caminhos (muitas vezes burocráticos) para realizar pesquisas ou se envolver em projetos de extensão, além de adquirir por si só habilidades técnicas e administrativas para assumir cargos de gestão.

Em síntese, a construção da identidade vai acontecendo de forma não linear e resultante de um processo lento e incerto, que é realizado “sem um acompanhamento mais próximo, com todos os riscos que a desorientação, a frustração e o perigo de erros que vão consolidando com a prática implicam.” (ZABALZA, 2004, p.138).

A rigor, essas transições paradigmáticas que vão definindo as finalidades e conjecturas da universidade, impõem diretamente aos docentes desafios permanentes em relação à sua

⁴³Tardif (2009) faz uma discussão no seu texto mostrando que essas transições de modelos de universidade exigem que os professores desempenhem papeis e assumam responsabilidades que sejam compatíveis com cada modelo vigente. O autor ainda complementa que só será possível conceber o professorado universitário como profissão quando de fato todos os elementos que constituem e caracterizam uma profissão forem definidores do percurso da formação profissional dos futuros docentes. Tardif (2009) conclui sugerindo um referencial de competências específicas para o professorado universitário que devem atravessar o percurso de profissionalização do docente. No capítulo II, ao discorrer sobre os saberes para a docência no ensino superior, apresento quais são elas (as competências).

atuação pedagógica e profissional. O importante é que em toda essa cadeia de mudanças haja políticas de formação e atualização dos docentes, caso contrário os professores se sentirão incapazes de desenvolver suas atividades, resistindo em se tornar sujeitos ativos em questões que envolvam os aspectos institucionais e científicos.

1.2 LANÇANDO UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA REGISTRADA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Com vistas a identificar como tem sido realizada a produção no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e dialogar com as produções já existentes, compreendendo os discursos sobre o tema aqui pesquisado, realizamos levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁴⁴ em um período de cinco anos (2010 a 2014)⁴⁵.

Inicialmente, na primeira etapa do levantamento, fizemos uma busca básica usando um único descritor: “professor iniciante”. Encontramos 14 (quatorze) publicações, sendo: 11 (onze) dissertações de mestrado acadêmico e 3 (três) trabalhos de doutorado. De todas, 10 (dez) apresentam investigações a respeito do docente principiante que está atuando no Ensino Fundamental e/ou Médio. Dois estudos têm como foco de análise os docentes de cursos superiores de formação tecnológica.

Ainda vale ressaltar que duas dissertações⁴⁶ não fazem menção nenhuma sobre o professor iniciante, tanto que uma delas tem como eixo de análise não os docentes, mas licenciandos que fazem estágio supervisionado. A outra, que está registrada no banco de teses quando usamos o descritor “professor iniciante”, também não faz referência alguma ao tema investigado, inclusive tem como sujeitos da pesquisa alunos em nível iniciante em um programa de extensão de uma universidade federal, e não professores em início de carreira, por isso não consideramos esses dois últimos estudos no meu levantamento.

Sendo assim, a partir do no nosso apanhado inicial de 14 (quatorze) trabalhos, apenas 12 (doze) foram considerados para fins de análise nesta tese.

Notamos que apenas pela leitura de alguns resumos e títulos das 12 (doze) teses e dissertações, ficamos impossibilitados de perceber qual nível de ensino (Infantil, Fundamental, Médio ou Superior) o professor que era sujeito da pesquisa exercia seus

⁴⁴ O Banco de Teses da Capes disponibiliza informações bibliográficas sobre teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação de todo Brasil. Tal ferramenta que nos possibilita a pesquisa por título, por resumo e palavras-chave e está disponível em: <<http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses>>.

⁴⁵ Notamos que mesmo considerando o intervalo de 2010 à 2014 só visualizamos trabalhos dos anos 2011 e 2012.

⁴⁶ Os títulos das dissertações citadas são: “Indícios do conhecimento pedagógico do conteúdo de licenciandos em Química durante o estágio supervisionado.” e “Estudo da interação em contexto de ensino de pronúncia da língua inglesa”.

trabalhos. Por conta disso, buscamos os trabalhos completos para encontrar esse dado. Em relação a uma das teses, enviamos e-mail para a autora, uma vez que não encontramos a tese inteira publicada na internet, a mesma prontamente enviou-nos informações sobre seu trabalho e ressaltou a ausência de tal informação no resumo que ela disponibilizou para a CAPES.

A partir de uma análise dos resumos e trabalhos acessados com o descritor citado, é notória a restrição de pesquisas se tomando como base o docente iniciante no contexto universitário público e/ou privado. Este fato, averiguado nestas circunstâncias, indica a pertinência e a relevância de se ter mais olhares científicos voltados para o tipo de perfil docente investigado nesta tese.

André (2012) reitera essa constatação nas suas pesquisas na área de formação de professores, mostrando que a rara existência de estudos sobre o tema do professor iniciante “revela a escassa atenção que a iniciação profissional vem recebendo por parte dos pesquisadores brasileiros” (ANDRE, 2012, p.117).

A escassez de trabalhos com esse recorte aponta a urgência de se reunir mais informações sobre o tema de modo a entender melhor os conflitos e desafios enfrentados pelo docente do ensino superior.

É importante, para seguir adiante, considerar que, mesmo com o número limitado de trabalhos afinados com o tema em estudo, ao dimensionar os pontos emergentes e centrais de atenção de tais estudos, ficam obviamente evidenciadas suas relevantes contribuições e a potência de conhecimentos profícuos existente neles, possibilitando diálogos tão necessários nesse campo.

Ainda tomando como análise os trabalhos citados e, refletindo, mais profundamente sobre o tema proposto, identificamos os principais aportes teóricos⁴⁷ assumidos neles quando fazem referência aos assuntos relativos ao campo da formação de professores, a saber: identidade docente, saberes e práticas docentes, formação continuada e inicial, etapas da carreira e estágios de desenvolvimento profissional.

Ou seja, a intenção era verificar os autores⁴⁸ mais citados nas teses e dissertações quando se pretende ter embasamento sobre os conteúdos mencionados acima. A ideia surgiu quando percebemos que alguns teóricos, por oferecerem contornos conceituais significativos

⁴⁷Para esse levantamento fiz uma leitura das referências autorais que se encontram no final das teses e dissertações.

⁴⁸ Vale lembrar que nossa tentativa foi ressaltar os teóricos que versam sobre o tema da formação docente que foram repetidamente mencionados nos trabalhos, assim outros estudiosos dessa área podem ter sido citados nos textos investigados.

quando se discute especificamente o tema “professor principiante”, eram apontados reiteradas vezes nos trabalhos encontrados (Quadro 1).

Quadro 1–Levantamento de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir de uma busca básica usando o descritor “professor iniciante”

Nº	Tipo	Título	Aportes teóricos sobre o tema formação de professores	Ano
01	Tese	O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química	MichaelHubernam, Mizukami, Marcelo Garcia, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Claude Dubar ⁴⁹	2011
02	Dissertação	Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas	Selma Garrido Pimenta e Demerval Saviani	2011
03	Dissertação	Inclusão nas aulas de educação física: reflexões a partir da prática pedagógica de um professor iniciante	MichaelHubernam, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, José Carlos Libâneo	2012
04	Dissertação	A investigação sobre a própria prática de um professor iniciantes sob o olhar da teoria da recontextualização	Selma Garrido Pimenta, Marcelo Garcia, Maurice Tardif e Francisco Imbernón	2012
05	Dissertação	De não-professor a professor: uma reflexão sobre a construção da identidade profissional de professores de cursos superiores de formação tecnológica	Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Marcelo Garcia, Bernadete Gatti, EcleideFurlanetto.	2011
06	Dissertação	O ensino de filosofia - uma prática da escola de aplicação da FE-USP.	Vera Maria Candau	2011
07	Tese	Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional	Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Michael Huberman, Bernadete Gatti, Maria Isabel Cunha eMarcelo Garcia.	2011
08	Dissertação	Construindo saberes a partir do exercício da docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de educação física.	Michael Huberman, Antônio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta e Maurice Tardif	2012
09	Dissertação	O professor de educação física: análise dos primeiros anos de carreira na docência	Vera Maria Candau, Selma Garrido Pimenta, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Michael Huberman.	2012
10	Tese	O professor de educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente	Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, Henry Giroux e Philippe Perrenoud.	2011

⁴⁹ O autor dessa tese explica que Claude Dubar foi referenciado para servir de suporte teórico sobre o tema da socialização e construção de identidade profissional.

Nº	Tipo	Título	Aportes teóricos sobre o tema formação de professores	Ano
11	Dissertação	A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente	Francisco Imbernón, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Maria Isabel Cunha	2011
12	Dissertação	Saberes de professores tutores iniciantes: a educação a distância no ensino superior de uma instituição privada de Santa Catarina em análise	Antônio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, Donald Schon e Michael Huberman	2012

Fonte: MONTEIRO, (2015)

A apreciação dos subsídios teóricos dos trabalhos citados no Quadro 1 nos levou aos seguintes números: dos 12(doze) trabalhos, 6 (seis) citam Selma Garrido Pimenta, 10 (dez) referenciam Maurice Tardif e 8 (oito) usam citações de Antônio Nóvoa. Acrescentamos que, a partir dessa análise inicial e tendo em vista a frequência com que esses autores foram mencionados, decidimos que nos mapeamentos posteriores das referências de outros trabalhos focaríamos na busca específica pelos nomes desses três estudiosos. Ou seja, à medida que foram sendo encontrados nas referências já faziam parte da tabulação na coluna da tabela referente aos “aportes teóricos”.

Destacamos que não estamos tratando da quantidade de vezes que os teóricos foram explicitados nas referências bibliográficas de cada pesquisa, mas da incidência desses autores nos textos. Assim, se um autor teve duas obras diferentes citadas dentro do mesmo texto, contamos sua aparição apenas uma vez.

Na tentativa de ampliar o levantamento e torná-lo mais consistente, decidimos adotar duas estratégias: a primeira foi utilizar outros descritores no Banco de Teses da Capes que revelassem mais trabalhos a respeito do docente iniciante, para isso tomamos como referência o trabalho de Papi e Martins (2008)⁵⁰ que, ao fazerem o apanhado de trabalhos no citado banco, definiram as seguintes palavras para a busca: “professores iniciantes”, “iniciação profissional” e “iniciação à docência”. A segunda, consistiu em analisar os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁵¹ nos anos de 2008, 2009 e 2010⁵². Tal escolha temporal se justifica pela ampliação⁵³ do

⁵⁰ As autoras destacam e apresentam em alguns de seus estudos, como já foi apresentado no início da tese, sondagens e listagens de trabalhos a respeito do tema “professor iniciante”.

⁵¹ As reuniões da ANPEd são anuais e têm como intenção reunir pesquisadores interessados em discutir assuntos que abarquem o campo educacional, para isso são organizados 22 (vinte e dois) GTs (Grupos de Trabalhos) que divulgam um denso conjunto de produção científica nessa área.

⁵² Considerando que os GT de Formação de professores e o GT de Didática da ANPEd se configuram como espaços privilegiados de discussão sobre o tema aqui em estudo, optamos por selecioná-los para iniciarmos o segundo levantamento.

número de cursos de graduação nas universidades federais e, concomitantemente, a contratação de mais docentes nessas instituições a partir da implementação do REUNI em 2007. Temos em vista perceber se a inserção intensificada de docentes no Ensino Superior, a partir da política do REUNI, provocou por parte dos pesquisadores um aumento no número de trabalhos que abordam o tema da inserção do docente principiante nas universidades.

Dando continuidade ao mapeamento, realizamos mais uma busca básica ao Banco de Teses da Capes consultando com o descritor “professor principiante” e encontramos 2 (dois) trabalhos de mestrado acadêmico. No Quadro 2, podemos verificar o título dos trabalhos e ainda os referenciais teóricos a respeito do tema “formação de professores” que mais foram citados nesses estudos.

Quadro 2–Levantamento de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir de uma busca básica usando o descritor “professor principiante”.

Descritor	Título	Tipo	Aportes teóricos sobre o tema formação de professor	Ano
Professor principiante	Necessidade de formação de professores principiantes da Educação Infantil/Pré-escola	Dissertação	Selma Garrido Pimenta, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Michael Huberman	2012
	Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS.	Dissertação	Maurice Tardif, Antônio Nóvoa	2012

Fonte: (MONTEIRO,2015)

Ao usar os descritores “iniciação profissional” e “iniciação à docência”, achamos, respectivamente, 2 (duas), (Quadro 3), e 19 (dezenove) produções científicas, (Quadro 4), todas são dissertações construídas a nível de mestrado. Identificamos, ainda, que os dois trabalhos registrados a partir do descritor “iniciação profissional” analisam o professor em início de carreira apenas nos espaços educativos de nível fundamental.

⁵³ De acordo com informações do site do MEC “[...]a expansão também contou com a criação de 180 novos cursos de graduação, totalizando 2.506 cursos ofertados em 2008. Para garantir a qualidade e o funcionamento dos cursos criados no âmbito do Reuni, as universidades tiveram condições de contratar novos docentes [...].Em 2008, foram autorizadas pelo Governo Federal um total de 1.821 vagas para docentes, dos quais 1.560 já tiveram nomeação publicada.” Esses dados estão disponíveis na página eletrônica: <http://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/49-universidades-federais-criam-15-mil-novas-vagas-no-primeiro-ano-do-programa>.Último acesso em 06 de Maio de 2015.

Quadro 3 - Levantamento Banco de Teses e Dissertação da Capes a partir de uma busca básica usando o descritor “iniciação profissional”.

Descritor	Título	Aportes Teóricos sobre o tema formação de professor	Ano
Iniciação profissional	Iniciação profissional de professores de matemática: dificuldades e alternativas	Selma Garrido Pimenta, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Michael Huberman	2012
	O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino	Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, Michael Huberman, Donald Shon	2012

Fonte: (MONTEIRO, 2015)

Ao mapear os trabalhos que constam no Banco de Teses da Capes, a partir de uma busca básica com o termo “iniciação à docência” (Quadro 4), descobrimos que somente um deles faz referência especificamente ao professor iniciante no contexto do Ensino Superior; 7 (sete) abordam questões a respeito de saberes, práticas e identidade de docentes que não necessariamente estão em início de carreira; e, por fim, 11 (onze) analisam o início da carreira docente tomando como ponto de análise o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁵⁴.

O artigo de André (2012) evidencia algumas políticas e programas para professores iniciantes, ressaltando que

Os programas que se desenvolvem em parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência. (ANDRÉ, 2012, p.127)

Não nos estenderemos numa análise sobre o Pibid, uma vez que tal programa não é voltado primordialmente para professores em início de carreira, mas sim para os licenciandos das IES, com o intuito de inseri-los no cotidiano das escolas, promovendo um aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica. De qualquer maneira, reconhecemos que esse tipo de política, ao submeter alunos às experiências de ensino antes do fim da licenciatura, proporciona menos impacto durante a transição de estudante a professor dos graduados que se tornam professores iniciantes nos contextos educacionais.

⁵⁴Programa do governo federal que remunera estudantes das Instituições de Ensino Superior ao fazerem estágios em escolas públicas. O Pibid tem como objetivo “promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.”

Quadro 4- Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes a partir de uma busca básica usando o descritor “iniciação à docência”.

Descritor	Título	Aportes Teóricos ⁵⁵ sobre o tema formação de professores	Ano
Iniciação à docência	Monitoria de iniciação à docência no contexto da universidade federal do Ceará ⁵⁶	-	2012
	Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em matemática e física participantes do pibid -PUC/SP	-	2012
	Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede.	-	2011
	Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante - PI	Marcelo Garcia, Antônio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif	2011
	A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula?	-	2011
	Ensino de ciências: perspectivas na prática interdisciplinar	-	2011
	O papel do pibid na formação inicial de professores de química na universidade estadual de Londrina	-	2012
	Pibid : um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática.	-	2012
	Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática '	-	2012
	Programa institucional de bolsa de iniciação à docência : ensinar e aprender matemática.	-	2012
Iniciação à docência	Formação de professores de química: um olhar sobre o Pibid da universidade federal de Uberlândia	-	2012
	Programa institucional de bolsas de iniciação à docência -filosofia/UFSM: dispositivo de práticas docentes	-	2012
	Um estudo sobre o Pibid : saberes em construção na formação de professores de ciências	-	2012
	Ecodesign na formação de educadoras infantis: criação de brinquedos e materiais lúdico-didáticos	-	2012

⁵⁵ Não citamos os autores dos trabalhos que tinham como tema de estudo o PIBID.

⁵⁶ Esse trabalho não deixa explícito no título que trata do tema do Pibid, mas ao analisarmos mais detalhadamente percebemos que o universo de análise para realização da pesquisa foram monitores remunerados do Programa de Iniciação à Docência.

Descriptor	Título	Aportes Teóricos ⁵⁵ sobre o tema formação de professores	Ano
	Equimídi@: uma hipermídia como estratégia pedagógica no ensino de equilíbrio químico	-	2012
	Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do Pibid -inglês/UEL	-	2012
	Hipóteses em aula: uma pesquisa narrativa em contexto de investigação experimental com estudantes do ensino fundamental	-	2012
	Pibid i/UFPEL: oficinas pedagógicas que contri buíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática	-	2012
	Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do Pibid	-	2012

Fonte: MONTEIRO, (2015)

Tomando como eixo de análise os 4 (quatro) quadros⁵⁷, chegamos às seguintes evidências: das 17 (dezesete) pesquisas mapeadas, 15 (quinze) voltam o olhar para o docente novato no Ensino Médio e no Fundamental, uma faz referência ao professor iniciante na Educação Infantil e um foca sua análise no professor universitário em início de carreira.

Outra busca realizada, como mencionado anteriormente, foi feita consultando os trabalhos apresentados na ANPED⁵⁸, em 2008, 2009 e 2010. Para efeito desta análise, verificamos as pesquisas apresentadas no GT de Formação de Professores e de Didática por ser lócus de proximidade com tema em estudo.

Do balanço efetuado no (quadro 5), o que se averiguou é que dos 103 (cento e três) estudos apresentados nas três reuniões nenhum focaliza estritamente no tema “docente principiante” tomando por base somente os anos iniciais da carreira, e apenas 10 (dez) títulos de artigos trazem à tona que o conteúdo apresentado neles tem a ver com o professor e sua atuação no Ensino Superior.

⁵⁷Lembrando que do quadro 4 (quatro) levarei em consideração apenas o trabalho no qual elenquei os subsídios teóricos encontrados nele.

⁵⁸ O mapeamento foi realizado nos sites divulgados pela ANPED correspondentes a cada reunião anual. Nos anos de 2008,2009 e 2010 foram realizadas, respectivamente, a 31ª, 32ª e 33ª reunião.

Quadro 5 - Trabalhos apresentados na ANPED nos anos 2008, 2009 e 2010 nos GTs de Didática e Formação Docente

Títulos dos trabalhos	Autor	Ano
É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos	Maurício César Vitória Fagundes – Cecília Luiza Broilo Mari Margarete dos Santos Forster	2008
O ensino universitário: um olhar sobre as representações de estudantes de licenciatura	Marinalva Lopes Ribeiro	2008
Processos constitutivos da formação docente no Ensino Superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor	Maria Aparecida de Souza Silva	2008
Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional	Maria Isabel da Cunha	2009
Experiências institucionais de formação do docente universitário: possibilidades do contexto espanhol.	Maria Isabel de Almeida	2009
Inquietações e possibilidades do trabalho docente na graduação: reflexões em torno do eixo – formação prática – do ensino jurídico.	Sônia Regina de Souza Fernandes	2009
Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência.	Hedioneia Maria FolettoPivetta	2009
Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente.	Silvia Maria de Aguiar Isaia Adriana Moreira da Rocha Maciel Doris Pires Vargas Bolzan	2009
O campo da iniciação à docência universitária como um desafio	Maria Isabel da Cunha	2010
Educação Superior: a entrada na docência universitária	Silvia Maria de Aguiar Isaia Adriana Moreira da Rocha Maciel Doris Pires Vargas Bolzan	2010

Fonte: (MONTEIRO,2015)

A partir de um exame mais acurado destes dez artigos, observa-se que apenas 2 (dois)⁵⁹ se aproximam da temática em estudo nesta tese, pois trazem à tona o tema “professor iniciante no ensino superior”, porém acabam fazendo um cotejamento com outros momentos da trajetória profissional do docente. Exemplo disso é percebido quando artigos retratam o tema do professor principiante e sua inserção no Ensino Superior, mas também abordam a respeito dos ciclos de vida profissional, analisando diferentes momentos da carreira.

É importante, para seguir em frente, considerar que a nossa intenção em analisar os trabalhos da Anped nos anos que sucederam a implantação do Reuni em 2007 nos leva a pelo menos suspeitar de que a significativa contratação e imersão de professores principiantes no Ensino Superior não foram acompanhadas por um aumento de interesse mais vigoroso em

⁵⁹Os trabalhos a que nos referimos são: “O campo da iniciação à docência universitária como um desafio” e “Educação Superior: a entrada na docência universitária”.

pesquisas que retratem as experiências dos docentes em início de carreira nesse nível de ensino.

Tal indício ainda pode ser confirmado quando nos deparamos com outras investigações que fazem análise das publicações sobre o docente novato. Numa delas, a autora Simon (2014, p. 2), ao buscar produções científicas que abordam o tema do “professor principiante e sua inserção profissional”, no Banco de Teses da CAPES, afirma que:

Em um universo de mais de dois mil trabalhos pesquisados no banco de teses da CAPES, indexados entre 2004 a 2010, foram examinados títulos e realizada a leitura flutuante dos resumos que mais se aproximavam ao tema de estudo, resultando a seleção de quatro teses e quatro dissertações, para uma análise mais pormenorizada de conteúdo. O pequeno volume de trabalhos encontrados revelou que a produção ainda é pequena para um assunto tão importante dentro da formação docente.

Tal panorama, porém, não pode nos fazer ter uma visão pessimista de que esses estudos não estejam em processo de ampliação dia após dia. Em relação a isso, Cunha (2010, p.4), a partir de uma análise feita com 201 (duzentos e um) trabalhos⁶⁰ apresentados no II *Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência*⁶¹, ocorrido em Buenos Aires no ano de 2010, nos assegura que a “atenção à problemática do professor iniciante vem se constituindo como foco de interesse quer de pesquisas quer de intervenções, quer de políticas e ações institucionais”.

Cunha (2010, p.4) ainda acrescenta:

Alguns países já reconheceram que as conseqüências de desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo. Percebe-se, então, que o movimento extrapola o campo pedagógico e assume uma posição estratégica nas políticas públicas das diferentes nações.

Porém, a autora não deixa de alertar que somente com mais aprofundamento e discussões em torno do campo de iniciação à docência haverá um avanço epistemológico a respeito do assunto. Certamente essa temática não pode mais ser negligenciada, sob pena de não conseguirmos vislumbrar soluções e reflexões sobre velhos e novos dilemas da ação docente nos espaços educativos do Ensino Superior.

⁶⁰Todos os estudos analisados têm como temática principal o docente iniciante.

⁶¹Tais Congressos são organizados em um fluxo bianual e acontecem em diferentes países. No ano de 2008 aconteceu em Sevilha, na Espanha; em 2010 em Buenos Aires, na Argentina; em 2012 em Santiago do Chile, no Chile; em 2014 em Curitiba, no Brasil e em 2016 em Boca Chica na República Dominicana. Os eventos são organizados pelo grupo de Pesquisa IDEA (*Innovación, Desarrollo, Evaluación e Asesoramento*), que é formado pelos professores do departamento de didática e Organização Escolar da Faculdade de Humanidades e Ciências de Educação da Universidade de Sevilha. As equipes das universidades que sediam o evento também auxiliam na estruturação e realização dos congressos que têm como escopo consolidar um lugar de encontro e discussões entre os pesquisadores sobre a inserção profissional do professor principiante nos diversos níveis de educação.

2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: QUESTÕES PRELIMINARES

Para ensinar existe uma formalidadezinha a cumprir – saber
Eça de Queiroz

Estudos sobre saberes docentes ganham estatuto privilegiado quando a categoria de trabalhadores da educação se volta para analisar e defender a especialidade de suas atividades. Isso porque a constituição do magistério como profissão se apresenta na literatura como uma empreitada difusa e ameaçada de descaracterização ao longo de sua trajetória⁶². Porém, não restam dúvidas de que para se exercer o ofício⁶³ de professor numa jurisdição exclusiva que lhe cabe é necessário estar munido de saberes qualificados.

Assim, o preparo para quem escolhe ser profissional do ensino exige a sistematização e consolidação de um conjunto de conhecimentos específicos. Há inúmeras tentativas de circunscrever alguns saberes com a intenção de sinalizar o que devem saber os docentes para exercer sua ação, uma vez que “a prática educativa requer saberes específicos que a distinguem de outras práticas sociais.” (FARIAS, SALES, BRAGA, e FRANÇA, 2011, p.7)

2.1 SABERES, HABILIDADES, CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS: ANÁLISE DE SEUS CONCEITOS

Antes de nos aprofundarmos mais especificamente na temática “saberes docentes”, uma questão merece ser destacada: podemos fazer uso dos termos “conhecimentos”, “saberes”, “habilidades” e “competências” como sinônimos? No caso dessa investigação, a resposta é afirmativa. Iremos usá-las como expressões correlatas. Porém, apresso-me em esclarecer que a partir de leituras prévias sobre o tema testemunhamos que para alguns teóricos estas expressões são tratadas como concepções excludentes entre si. Vejamos:

⁶²No artigo de Dalila Andrade de Oliveira intitulado “Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil”, a autora levanta aspectos que nos aproximam de um entendimento de como ocorreu e vem ocorrendo a luta para se construir a docência como profissão em meio a um cenário que emperra a caracterização de uma identidade profissional mais sólida e não encara o professor como portador de um saber-fazer insubstituível.

⁶³ Usamos esse termo inspirados no que escreve Miguel G.Arroyo em seu livro “Ofício de mestre: imagens e auto-imagem” Segundo o autor o termo “ofício” remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Além disso, ele deixa claro que os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertencem, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Também evidenciamos que o autor argentino Estanislao Antelo ao se referir ao trabalho do professor em seus escritos, opta pela expressão “ofício”, por compreender que a figura do artesão aproxima-se muito da figura que é o docente.

Fiorentini, Souza e Melo (1998) assumem a complexidade de definir a distinção conceitual entre “saberes” e “conhecimentos”, mas apresentam uma tentativa de diferenciação mesmo que maleável entre os termos:

Os textos em educação normalmente usam os termos conhecimento e saber sem distinção de significado. Reconhecendo que nem os filósofos possuem uma posição clara sobre a diferenciação de significado destes os termos, nós usaremos ambas denominações sem diferenciações rígidas, embora tendamos a diferenciá-las da seguinte forma: conhecimento aproximar-se-ia mais da produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o saber, por outro lado, representaria um modo de conhecer-saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação (FIORENTINI, SOUZA e MELO, 1998, p.312).

Mota (2005) apresenta em sua dissertação de mestrado uma consulta a teóricos que a habilitam a diferenciar conhecimento e saber. De acordo com a autora, conhecimento é uma apropriação cognitiva de um determinado objeto externo: o sujeito obtém uma imagem cognitiva interna de uma realidade externa. O saber implica uma relação entre o sujeito, o conhecimento e seu contexto, ou seja, uma interação sujeito-mundo. Construir conhecimentos seria objetivar informações, dados, conceitos. Construir saberes seria movimentar esses conhecimentos no contexto de ação, reinventando-os, recriando-os e traduzindo-os, de acordo com as circunstâncias da situação.

Essas duas posições parecem se distinguir apenas no que diz respeito à apresentação semântica, visto que ambas concebem “conhecimento” como aspecto mais estático e rígido que é apreendido pelo sujeito e validado por uma comunidade científica; e convergem, ainda, para uma definição de “saber” associada à variável do movimento. Ou seja, saber pode ser entendido, nos dois casos, como conhecimento em relação e/ou articulação com outros sujeitos ou com o contexto⁶⁴.

Na sequência, Veiga (2006, p.30), propõe uma distinção entre “habilidades” e “conhecimentos” argumentando que:

[...] o ato de ensinar recorre constantemente a uma diversa gama de ações heterogêneas. Isso exige do professor um conhecimento consistente da disciplina que vai desenvolver, conhecimento sobre como os alunos aprendem, sobre as abordagens metodológicas de ensino, de investigação e de avaliação. Ensinar efetivamente exige uma série de habilidades fundamentais, que podem ser desenvolvidas no processo de formação. **Essas habilidades ultrapassam o mero domínio de conhecimentos** (grifo nosso).

⁶⁴ Bernard Charlot, respeitando-se toda singularidade inerente a sua teoria que evidencia um viés sociológico, também compartilha dessa perspectiva. Para saber mais ver o livro do autor intitulado: “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”.

Perrenoud (1996 apud MONTEIRO, 2001) entende que a ideia de competência tem estatuto diferenciado em relação aos saberes. Do seu ponto de vista, competências englobam os saberes, mas não se limitam a eles, uma vez que “competências são capacidades de ação, que mobilizam saberes para ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos [...]”(2001, p.133). Ainda potencializa sua análise afirmando que saberes e conhecimentos estão na esfera das representações, já as competências existem no estado prático. Sendo assim, dominar saberes não significa a garantia de competência.

Não podemos deixar de identificar, mesmo correndo o risco de uma análise prematura, que há uma aproximação conceitual entre as expressões “habilidades” e “competências” descritos respectivamente por Veiga (2006) e Perrenoud (1996). Ambos os termos são situados na esfera de um saber tácito, prático, que vão além do saber teórico e se constituem no “saber-fazer”.

Na contramão dado do sentido de “competência” instaurado por Perrenoud (1996), Pimenta (2012, p.50) adverte que substituir “saberes” por “competências” é caminhar rumo à desvalorização profissional dos trabalhadores em geral, incluindo aí os professores. A autora explica que arraigado aos preceitos de “competência” está definido ausência do político, a ação imediata, refinamento do individual e os conhecimentos voltados apenas para se manter num posto de trabalho. Os saberes são mais amplos, uma vez que não retiram dos professores a sua condição de sujeitos do conhecimento, pelo contrário, é por meio deles que podem superar, criticar e avaliar as competências.

Embora concordemos com Pimenta (2012) quanto ao fato de a substituição de saberes por competências não se resumir somente à questão conceitual, Tardif (2006) utiliza os dois termos como sinônimos, ao destacar que a prática do professor é um espaço de construção de competências (ou saberes).

Ainda em relação à discussão sobre o significado dos termos saberes e conhecimentos, encontra-se em Charlot (2000) o acréscimo do vocábulo “informação” como mais um que merece ser diferenciado dos demais. A diferenciação entre informação, conhecimento e saber apresenta-se tensionada entre as polaridades da objetividade e subjetividade. Para o autor, a noção de saber está arraigada de esquemas de troca, de relação, de construção coletiva entre sujeitos. Assim, segundo Charlot (2000), “não há saber senão para um sujeito”, porque implica em relação consigo mesmo e com os outros e por isso a noção de saber é reconhecida no nível da objetividade. Neste patamar também se encontra a concepção de informação, porém, assumindo diferenças entre o conceito de saber por ser compreendida como uma instância exterior ao sujeito. Vejamos:

Tanto a informação, quanto o saber, estão sob a primazia da objetividade, podendo, por isso, ser armazenados, estocados, inclusive em um banco de dados. O saber, no entanto, distingue-se da informação, porque traz a marca da apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento. ". (VIANA, 2002, p.3)

Por sua vez, conhecimento se distingue de saber e informação por ser resultado de uma experiência pessoal impossível de ser repassada e transmitida a outros sujeitos, por isso é considerado de natureza subjetiva.

É evidente que não esgotamos o amplo conjunto de estudiosos que diferenciam as variáveis: saberes, habilidades, competências e conhecimentos. Contudo, assumiremos nessa pesquisa a posição de Tardif e Raymond⁶⁵ (2000). Eles consideram que habilidades, saberes, competências e atitudes docentes, são de maneira geral, saberes.

2.2 SABERES DOCENTES: APROXIMAÇÕES DOS ENFOQUES CONCEITUAIS E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

Do professor é demandado constantemente que tome decisões e pense criticamente sobre elas, reflita sobre sua prática e lance mão de julgamentos sobre as ações executadas no trabalho. Além disso, dele é exigida uma capacidade reflexiva e argumentativa que abarca questões como valores, saberes e identidade. Nesse sentido, a ideia de saber que embasa nossa reflexão se alinha com a perspectiva de que este é produzido nas relações entre sujeitos que estão interagindo em determinado contexto social. Farias (2007, p. 4753) faz menção a essa natureza do saber, ao citar que

A concepção de saber como uma atividade discursiva e intelectual corrobora a perspectiva de que o saber decorre das relações sociais de produção da existência social, a qual se efetiva mediante o movimento dialético entre a atividade objetiva e subjetiva de produção da vida humana

Reforçando essa mesma abordagem, Tardif (2014, p.15) ainda esclarece que esse saber “social” deve ser entendido como uma “relação que acontece entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo.” Ou seja, ao se tratar de saberes, não podemos eliminar a participação e contribuição dos sujeitos envolvidos, como se o saber fosse uma “produção social em si mesmo e por si mesmo” (TARDIF, 2014,

⁶⁵ Os autores evidenciam que sua posição não é aleatória, se fundamenta nas consultas que fizeram ao logo dos anos da fala de professores sobre seus próprios saberes. Eles ressaltam que os professores que observaram e consultaram falaram de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos e saber-fazer relativos a situações inerentes ao seu trabalho.

p.14), nem tampouco imaginá-lo como um aspecto exclusivamente vinculado às questões subjetivas e cognitivas dos sujeitos.

Em termos simples, poderíamos dizer que o professor tem um saber que se compõe de diversos saberes, que são provenientes de variadas fontes. E é essa perspectiva de saber que cremos dar suporte ao fazer cotidiano dos docentes.

Dito isso, passaremos agora a tratar com alguma extensão sobre a categoria “saberes docentes”.

A demarcação temporal a respeito do início dos debates envolvendo a relação dos docentes com a complexidade de saberes que compõe a prática pedagógica, tanto no cenário internacional quanto no Brasil, parece ser bem conhecida pelos estudiosos do campo da formação docente. Posto isso, constatamos que diversos trabalhos permitem identificar a origem dos estudos sobre esse tema.

Tardif (2000, p.212) assevera que

nos últimos vinte anos, uma grande parte da literatura norte-americana sobre formação de professores e sobre formação docente tem tratado dos saberes que servem de base para o ensino, o que os pesquisadores anglo-saxões⁶⁶ designam muitas vezes pela expressão *Knowledge base*.

Cunha (2007, p.32) traz à tona o fato de que “as pesquisas sobre os saberes docentes, como uma das conseqüências do movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente, surgiram, na realidade brasileira, a partir da década de 1990.

É revelador o fato de que no ano de 1991, Tardif, Lessard e Lahaye esboçaram uma discussão sobre a “problemática do saber docente”, destacando inicialmente que nesse período existiam ainda poucos estudos ou obras consagradas sobre o tema. “Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, até pelas ciências da educação. (1991, p.216)”

No bojo dos estudos que enfatizam a questão da relação entre ação dos professores com os saberes que ensinam, Monteiro (2001) afirma que foi criada a categoria “saber docente” anunciando um conjunto de teóricos que se debruçaram sobre o assunto nas décadas de 1980 e 1990: “(Schon,1983,1995; Enguita, 1991; Tardif, Lessard, Lahye, 1992; Perrenoud, 1993; Popkewitz, 1995; Gómez, 1995; Develay, 1995; Lüdke, 1995,1996,1998; Moreira, 1998; Tardif,1999).”

Essa descrição temporal leva-nos a concluir que as pesquisas sobre os saberes docentes em âmbito internacional se proliferaram nas décadas de 1980 e 1990 com vistas a garantir mais legitimidade da profissão. No Brasil, estudos nessa área também são

⁶⁶ O autor se refere aos seguintes países: Canadá e Estados Unidos da América.

considerados recentes e começaram a ganhar corpo teórico mais consistente na década de 1990⁶⁷.

Como afirma Nunes (2001, p.28), “na realidade brasileira, ainda de forma um tanto ‘tímida’, é a partir da década de 1990 que se buscam novos sentidos e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido”. Nessa perspectiva, podemos refletir sobre as motivações que induziram a valorização de renovação de enfoques em relação aos estudos sobre saberes docentes exatamente nessa década. “Renovação de enfoques” significa dizer que anteriormente já existiam estudos em relação aos saberes dos professores. Todavia, os direcionamentos dessas análises não legitimavam, nem validavam os conhecimentos gerados no cerne da própria prática docente nos espaços formativos, como por exemplo, a sala de aula.

A preocupação decorrente dessa dimensão nos estimulou à seguinte indagação: Como relacionar as injunções e conjunturas do cenário educacional com as concepções sobre “saberes docentes” nas décadas de 1990 e 1980, que surgiram em “oposição aos estudos anteriores, que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas?” (NUNES, 2001, p.28). Ainda que possa parecer complexa a questão e ingênua a compreensão sobre ela apresentada nessa tese, acreditamos que a resposta esteja associada com as tendências ou abordagens⁶⁸ que deram forma e legitimação ao âmbito educacional ao longo da história.

É sabido que essas tendências surgem estreitamente imbricadas com o contexto social, político e econômico que marca cada período. Exemplo disso é a consolidação da pedagogia tecnicista no Brasil, em meados de 1960 e 1970⁶⁹, tendo em vista a formação de alunos que atendessem de forma eficiente às demandas do mercado, sendo educados numa escola que deveria assumir o modelo embasado na competição, na produtividade e na eficácia. Essa última, seria atingida por meio do controle científico da prática educacional.

⁶⁷Ao escrever sobre o panorama das pesquisas brasileiras em relação à temática dos saberes docentes, Nunes(2001) conclui que os estudos estrangeiros têm servido de referência para as pesquisas brasileiras.

⁶⁸ Sabemos que alguns autores criaram, a partir de suas ideologias, classificações das tendências educacionais. Iremos tomar por base a seguinte classificação: Tradicional; Cognitivista ou Humanista, também reconhecidas como tendência escolanovista; Comportamentalista ou Tecnicista e, por fim as abordagens críticas, também chamadas de histórico-crítica, sócio-cultural e dos conflitos sociais. É preciso perceber que as abordagens não podem ser entendidas como justapostas, já que uma não começa quando outra termina, há múltiplas implicações e fluidez entre elas. Ilustração disso é retratada no artigo “Revista Escola Nova (1930-1931): Um estudo sobre tecnicismo e educação”, no qual o autor busca comprovar por meios documentais impressos da década de 1930 que na conjuntura escolanovista já se evidenciavam traços estruturais no meio escolar marcados sobremaneira pelo tecnicismo pedagógico. O artigo encontra-se acessível na página eletrônica: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/REVISTA%20ESCOLA%20NOVA%20_1930-1931_%20UM%20ESTUDO%20SOBRE%20O%20TECNICISMO%20E.pdf>.

⁶⁹A proposta educacional da pedagogia tecnicista se alinha aos fundamentos de objetividade, repressão e produtividade que eram apregoados pelo regime militar instaurado no Brasil em 1964.

Nesse sentido, Saviani (1995) evidencia que

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (Saviani, 1995 p.23).

Vale lembrar que, ainda minoritárias, as pesquisas sobre saberes dos professores na década de 70 eram balizadas pelos pressupostos da racionalidade técnica. Monteiro (2001, p.122) expõe que esse modelo é posto em questão “por aqueles que apontam a simplificação operada por esse raciocínio.” A autora ainda elenca fatores que justificam essas críticas, ao evidenciar que a pedagogia tecnicista

[...] nega a subjetividade do professor como agente do processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos e vê o currículo como terreno de criação simbólica e cultural [...]

Em termos simples, poderíamos dizer que os instrumentos metodológicos e conceituais da pedagogia tecnicista, que fundamentaram os estudos sobre a atuação docente antes da década de 1990, privilegiavam uma organização didática enrijecida dos saberes transmitidos pelos professores e uma lógica prescritiva de ensino embasada em conhecimentos homogeneizados, produzidos fora da sala de aula e legitimados por outros sujeitos que não o professor e o aluno.

Com a tentativa de romper com esse processo, vários estudiosos na década de 1990 redirecionaram seu olhar para outra forma de se entender a complexidade dos saberes imbricados na atividade docente. A isso se refere Monteiro (2001, p. 123), ao mencionar que

Nesse contexto foi criada a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissional.

O que parece haver é um movimento que busca legitimar o professor como autor de um saber e de um fazer, sendo urgente a sedimentação de uma análise mais sistemática e sólida a respeito dos saberes de referência das ações docentes em contraposição à ideia de um saber docente sustentado inteiramente na competência técnica e na transmissão de saberes elaborados por outros grupos.

A fim de retomar nossa indagação inicial, é preciso complementar que nesse momento histórico existiram tentativas de ruptura com as tendências tecnicistas e

tradicionais, implementando-se renovadas concepções educacionais⁷⁰ que dão enfoque à aquisição de um saber vinculado com as realidades sociais e que ofereça instrumentos de reconhecimento das políticas regulatórias⁷¹ que represam atitudes de emancipação por parte dos sujeitos. Além disso, voltam o foco de análise para o reconhecimento dos professores como atores ativos socialmente e para a ideia de que os saberes pedagógicos podem vir a ser constituídos por meio das problemáticas impostas pela prática.

Tardif (2014) situa essa questão afirmando que,

No Brasil, sobretudo a partir do início dos anos 1990, a pesquisa educacional passou a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico em possibilidades de investigação. Um número cada vez maior de pesquisadores da área da educação tem ido regularmente às instituições escolares observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores do ensino. Pode-se dizer que estamos muito longe das antigas abordagens normativas e experimentais, e mesmo behavioristas, que confinavam o estudo do ensino às variáveis medidas em laboratórios ou, ainda, a normas oriundas da pesquisa universitária desligada da prática da atividade docente. (TARDIF, 2014, p.112)

Gauthier (2006, p.18) também menciona que “foi somente nos últimos 20 anos que importantes esforços foram realizados, tanto na América quanto na Europa, com vistas a descrever a prática docente a partir de pesquisas efetuadas diretamente em sala de aula”

Certamente, essas últimas concepções pedagógicas⁷² podem não ser propulsoras imediatas e únicas do desenvolvimento dos novos estudos na década de 1990, que apreciam a complexidade da prática pedagógica e consideram os saberes produzidos pelos docentes. Todavia, essa nova abordagem de investigação vem se alinhar com as tendências educacionais preconizadas nesse momento histórico.

Nunes (2001) afirma que tais investigações sedimentam novos paradigmas para a compreensão epistemológica da prática docente e dos saberes plurais e heterogêneos adquiridos e desenvolvidos a partir da ação e no confronto com as condições da profissão.

⁷⁰Referimos-nos principalmente às tendências pedagógicas progressistas, e dentre elas destacamos a progressistas histórico-crítica que visa a emancipação intelectual dos estudantes através participação dos mesmos em seu processo de aprendizagem, o alinhamento entre os conteúdos ensinados e a realidade social e a vigência de um método de ensino que parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o conteúdo transmitido na escola.

⁷¹ Cunha e Zanchet (2007) usam esse termo fazendo referência aos imperativos das ideologias neoliberais que impulsionam a “reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo.” E acrescentamos ainda que, mesmo não sendo foco principal da pesquisa, evidenciamos que há um grupo de teóricos, dentre eles Cláudio Salm(1980), que acredita numa total cisão entre aspectos do mercado e da lógica produtivista com os sistemas educacionais. Segundo ele, o capitalismo não precisa da escola para fincar raízes de sua ideologia por conta da sua auto-suficiência. Lopes (2012), por sua vez, enfatiza que a escola, por ser campo de luta já que o trabalho educativo é também político, configura-se como mais um instrumento de superação do capitalismo.

⁷² Sabendo-se que as concepções educacionais dão configurações políticas e pedagógicas que provocam mudanças significativas na escola e em seus atores, vale lembrar aqui que as últimas concepções (as progressistas, de acordo com a classificação das tendências considerada nessa pesquisa) estão imbuídas do ideário de transformação social, reconhecendo o papel crítico e ativo do educador.

Outro aspecto que nos interessa, a partir do que foi mencionado até aqui, é definir o que de fato significa “saberes docentes”, ou seja, do que de fato se trata a noção de saber docente e qual a natureza dessa categoria, visto que ela carrega relevante grau de polissemia e pluralidade. Nossa intenção não é definir um conceito pronto e evidente, mas visualizar elementos que indiquem e apontem demarcações sobre aspectos que fundamentam a esfera constitutiva da dimensão “saberes docentes.”

Tardid, Lessard e Lahaye (1991) concordam com a concepção de que a noção de saber docente está circunscrita aos saberes de formação profissional transmitidos pelas instituições de formação de professores. Nesse mesmo sentido, Monteiro (2001, p.130) sintetiza que a categoria “saber docente” foi instituída para “buscar dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão.”

Por mais que julguemos a amplitude dessas visões, elas parecem, de alguma maneira, redimensionar o viés epistemológico do campo múltiplo e híbrido dos saberes dos professores, posto que estes “provêm de fontes diversas: formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.”(TARDIF e RAYMOND, 2000,p.212).

Além disso, a busca pelos conhecimentos inerentes ao exercício da profissão docente é fulcral para que os professores exerçam suas atividades com mais eficiência e competência. Contudo, no afã de tentar decifrar a especificidade e natureza desses saberes, corre-se o risco de qualificar e valorizar apenas parte dos elementos que constituem o campo dos saberes usados pelos professores. Talvez essa não seja a melhor proposta para solucionar a questão do “pluralismo epistemológico” arraigado ao tema dos saberes, uma vez que represe uma visão mais compreensível a respeito destes. Além disso, essa perspectiva corre riscos de ser considerada simplista, reducionista e até ancorada no viés tecnicista já tão criticado.

Nesse sentido, Shön (1994 apud Gauthier, 2006) atribuiu, com razão, à racionalidade técnica a incapacidade de levar em conta toda a complexidade e as inúmeras dimensões vigentes da situação pedagógica. Tal concepção, na sua objetividade mutilante, desconsiderou aspectos reais do complexo contexto da sala de aula.

Outro viés, contrário a esse, é abarcar e considerar tantos conhecimentos, técnicas, posturas, valores, experiências para o “fazer” dessa profissão, que poderemos enveredar pelo caminho da impossibilidade de se apreender tantos saberes que a sensação será a do “não-saber”. Ou seja, estaremos imersos na indefinição contínua do que efetivamente se precisa

saber para bem exercer a atividade docente. E, pensando nos professores formadores, tal efeito acarretará uma ausência de direcionamento viável do que eles devem implantar para auxiliar os futuros docentes a apreenderem tais saberes.

Preocupado com pesquisas que cometem o excesso de postular que “tudo é saber”, Tardif (2014) identifica que, na área da educação, esse excesso parece estar mais evidenciado no centro das investigações sobre saberes docentes, especialmente os saberes experienciais e/ou práticos. Ele acredita que “o problema não consiste em afirmar a existência de saberes informais, cotidianos, experienciais, tácitos, etc., mas designar esses diferentes saberes por meio de uma noção imprecisa, indefinida” (TARDIF, 2014, p.192).

O autor ainda acrescenta que

As pesquisas sobre os temas aqui abordados resultam hoje numa verdadeira profusão de concepções do saber e do ator, de suas competências e de sua perícia. A nosso ver, é impossível fazer maiores progressos nessas pesquisas sem pelo menos tentar produzir uma noção que seja bastante precisa e bastante operatória ao mesmo tempo, para suportar as investigações.

Tardif (2014), quando reclama por uma definição ainda que limitada e não unívoca de saberes, também está consciente da quase impossibilidade da produção de uma conceituação objetiva e absoluta. Vejamos o que ele menciona:

[...] ninguém é capaz de produzir uma definição de saber que satisfaça todo mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda certeza, o que é um saber. Devemos, então, contentar-nos, com uma definição de uso restrito, decorrente de certas escolhas e de certos interesses, [...]. O importante, aqui, é estarmos conscientes dessas escolhas e desses interesses e compreendermos seu caráter relativo, discutível e, por conseguinte, revisável(TARDIF, 2014, p. 193).

E Maurice Tardif fez sua escolha. Ele desenvolve toda sua argumentação a respeito da natureza dos saberes docentes, oferecendo estatuto privilegiado aos conhecimentos construídos na prática cotidiana do professor, isto é, o conjunto dos saberes mobilizados pelos professores são construídos e determinados “em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação”(TARDIF, 2014, p. 256).

Em outras palavras, Tardif (2014, p.257) considera que

[...] o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, **um absurdo** (grifo nosso)

E ainda acrescenta que os saberes extraídos da ação e do trabalho diário do docente, por serem pertinentes e legítimos, deveriam ocupar lugar de destaque no currículo dos cursos de formação de professores, em detrimento dos saberes técnicos e teóricos produzidos por outros.

Porém, a posição assumida por Maurice Tardif não ficou incólume às críticas, uma delas feita pelo professor Newton Duarte num artigo⁷³ publicado no ano 2003, no periódico *Educação & Sociedade*. Duarte (2003), além de afirmar ser um retrocesso a mudança de enfoque dada aos estudos dos saberes docentes na década de 1990, também identifica em Tardif (2014) um movimento taxativo de negação e desvalorização do saber acadêmico que, por sinal, anuncia ele, está dominando o terreno dos estudos educacionais.

Ademais, alerta para os riscos que se corre ao fundamentar toda formação docente em saberes advindos da prática e da ação, relegando ao segundo plano o saber teórico e científico.

Creio ser fácil perceber que isso tem implicações até mesmo em termos de números de vagas existentes nas universidades para contratação de docentes e pesquisadores no campo dos chamados fundamentos da educação. Isso para não falar da questão dos critérios adotados para análise dos pedidos de financiamento à pesquisa educacional (DUARTE, 2003, p. 605).

Nessa linha, o autor reafirma que é preciso reagir à defesa da tese de desqualificação do conhecimento escolar, acadêmico e científico, “que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores [...] (DUARTE, 2003, p.619).” Contudo, dados os limites da nossa pesquisa, não nos deteremos na análise mais aprofundada sobre as divergências entre esses dois autores, mas discordamos de Duarte em um ponto: não entendemos que Tardif, em seus estudos sobre saberes docentes, exclua radicalmente o repertório de conhecimentos disciplinares e acadêmicos necessários para a ação dos professores. É sabido, evidentemente, o nível de destaque que ela dá aos saberes da prática, mas ele não polariza radicalmente sua visão a ponto de anunciar que os conhecimentos acadêmicos devam ser banidos do rol de saberes inerentes à profissão de professor.

No tocante a isso, Tardif (2014) pondera, em um trecho de seu artigo intitulado “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia de prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente”, que

[...] o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (TARDIF, 2014, p.259).

⁷³ O título do artigo é “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)”.

Pretendemos, com certa extensão e de maneira humilde, justificar nossa tese de que Tardif não apregoa o “extermínio das disciplinas”⁷⁴. Começamos por avaliar que a noção de saber defendida por ele não se mostra soberana e inconteste. Como já citado acima, o autor compreende o caráter instável, discutível e revisável da definição de saber, a propósito, não julgamos haver absolutismo na proposta teórica descrita por ele a respeito da “epistemologia da prática docente”.

Num sentido mais amplo e sistemático, podemos nos questionar sobre como extrair os saberes que atravessam e constituem a ação pedagógica. De acordo com Tardif (2014), deve-se levar em conta que o professor, por ser um sujeito racional, é capaz de julgar e justificar suas práticas, e que, exatamente por conta dessa racionalização, ele consegue responder perguntas, como: “por quê você diz isso? e por quê você faz isso?”.

É essa capacidade que faz com que o docente seja capaz de dizer o que faz, demonstrando algumas vezes consciência racional dos motivos do porque faz aquilo. Ao racionalizar, ele demonstra que compreende e domina um saber; e esses saberes provenientes dos discursos e válidos por serem de natureza racional, merecem ser sistematizados e considerados, evitando-se assim a imposição de racionalidades prontas provenientes dos discursos universitários.

Tal como defendemos aqui, Tardif (2014) mais uma vez demonstra postura flexível ao asseverar que, mesmo com o tom relevantemente racional de justificar suas práticas, acredita que esses discursos docentes não devem ser encarados como verdades únicas e imutáveis, considerando-se as limitações intrínsecas à capacidade de não dizer aquilo que efetivamente se executa no contexto característico da ação pedagógica.

Subjacente a essa questão ele afirma que

[...] acreditamos que as razões de agir dos professores são criticáveis e revisáveis, que precisam, por conseguinte, serem validadas pela confrontação com os fatos e também com as proposições da ciência da educação e da pesquisa em geral. Nesse sentido, os saberes dos professores são para nós, saberes com fundamentos racionais, e não saberes sagrados: o valor deles vem do fato de poderem ser criticados, melhorados, tornar-se [*sic*] mais poderosos, mais exatos ou mais eficazes (TARDIF, 2014, p.210).

De maneira mais global, o mesmo autor afirma que, a fim de realizar seu trabalho, o professor toma decisões e faz escolhas baseado em vários tipos de saberes, mencionando que,

⁷⁴Termo utilizado por Natanael Freitas Cabral em sua tese de doutoramento na qual defende que Newton Duarte aproxima-se de uma posição exagerada em relação à interpretação das proposições de Maurice Tardif. Segundo ele, não há dúvidas da intensidade das expressões que Tardif utiliza, como, por exemplo, “quebrar a lógica disciplinar” ou “excluir a lógica disciplinar”, porém, isso não significa que ele seja adepto do extermínio das disciplinas, apenas resiste contundentemente ao ideário tradicional de que os saberes práticos não podem ser legitimados e validados cientificamente.

mesmo de forma restrita, está entre eles o saber empírico. Ainda complementa: o fato de essas decisões não se basearem sobremaneira em conhecimentos teóricos e informacionais, não devem ser levadas a crer que são constituídas de natureza irracional.

Somos movidos a considerar que instituir uma linha divisória rígida entre saberes práticos e científicos para constituir o conceito de saberes docentes seria cometer um grave equívoco, pois não se pode trivializar um fenômeno que, por natureza, se mostra complexo e plural. Entendemos que essa definição deve abarcar ambos os saberes, mesmo que se dê destaque mais a um do que ao outro, já que considerar apenas um ou outro provocaria uma maior incompletude conceitual. Aliás, estamos partindo do princípio de que alguns fenômenos, principalmente nas ciências humanas, não podem ser apreendidos na sua integralidade de maneira absoluta.

Mas será que é isso mesmo? Ou essa apreensão dependeria do que estamos considerando ser “totalidade”? Kosik⁷⁵ (1979 apud DUARTE, 2003, p.611), por exemplo, relativiza o conceito de totalidade, atestando a maleabilidade desse preceito, mostrando que “Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético no qual, ou do qual, um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.”

Razoável seria discutirmos, então, o conceito “noção de saberes docentes” sobrepujando a “noção de saber docente”. E nesse espírito, o sentido do termo “saberes docentes” deve estear o intercâmbio entre os conhecimentos técnicos utilizados pelos docentes no contexto da sua profissão e os conhecimentos produzidos por eles em sala de aula, dirimindo a vacilante indefinição a respeito da “totalidade” de saberes necessários para se exercer a atividade docente.

Considerando que a dimensão “saberes docentes” é mais uma categoria dentro do campo da formação de professores e que ambos estão incutidos na esfera maior, que é a ciência da educação⁷⁶, fica inviável tentar prescrever uma única maneira de entender a natureza desses saberes. No âmbito educacional, a imposição de pensamentos únicos e processos padronizados implica a “cegueira epistemológica”⁷⁷ e a eliminação de diversos aspectos que balizam os princípios educativos.

⁷⁵Fundamenta seu argumento a partir da perspectiva marxista de totalidade.

⁷⁶Carvalho (1996) esboça que a ciência da educação se apresenta como uma ciência humana. “É uma ciência humana pelo seu objeto. O ‘homem’ está prioritariamente no âmbito das suas preocupações.”

⁷⁷ Termo encontrado nos escritos de Boa Ventura Sousa Santos com a intenção de expressar que não há apenas uma única forma de conhecimento. O autor preconiza a ideia da pluralidade epistemológica do mundo, evidenciando que a crença em verdades absolutas e universais deriva dos limites impostos pela cegueira epistemológica.

Com arrimo nesse percurso, consideramos que, trabalhando num contexto de contradições e incoerências, o professor está sempre se fazendo, se construindo como profissional, confrontando ou absorvendo as expectativas e exigências projetadas sobre seu modo de ser, “exigência muitas vezes feita como se isso implicasse alterações de ordem meramente técnica”(FARIAS, SALES, BRAGA, e FRANÇA, 2011, p.56). Contudo, reforçamos o fazer docente a partir da perspectiva de um trabalho que requer diversos saberes estruturados por múltiplas relações entre si e constituídos na experiência pessoal e profissional do professor, na sua história de vida, na sua formação e na prática cotidiana de suas atividades.

Ponderando as questões suscitadas acima, acreditamos, assim como Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 229), que somente na imersão da prática e na experiência da docência é que se inscrevem as condições que efetivamente formam o profissional professor. Dentre elas, temos: a rede de interações com as pessoas, especialmente com os alunos, que faz o docente se deparar com a necessidade de saber estar em relação e convívio com o outro. Em face desse saber, ele irá ajustando estilos próprios de ensinar e assumir outros encargos exigidos do professor. Outra questão é levar em conta que, ao se deparar com as obrigações e normas que o docente deve se submeter, ele vai delineando características de adaptação ao meio em que se encontra, especialmente a sala de aula. Finalmente, desenvolve seu perfil e desempenho como professor quando vai se apropriando das diversas atribuições e funções da instituição em que trabalha.

O que se observa é que os professores novatos requerem maior atenção, pois muitas vezes agem com insegurança, falta de confiança e, solitariamente, tentam desenvolver suas atividades profissionais. É por essa razão que a fase de inserção dos docentes deve ser cada vez mais reconhecida “como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber da experiência, que exige medidas particulares de apoio e acompanhamento: classe mais fácil, carga reduzida de trabalho, ajuda de um mentor, parceria de um docente novato com um docente experiente, orientação da direção etc.” (TARDIF, 2012, p.28).

André (2012), no artigo “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil”, ao declarar que as maiores taxas de evasão dos docentes estão nos períodos iniciais da profissão⁷⁸, reconhece que

[...] a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para

⁷⁸A autora cita esse dado fundamentada no relatório: “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2006.

que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. Mas essas iniciativas não podem depender de vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual.(ANDRÉ,2012, p.116)

Nesse sentido, Romanowski (2012) nos alerta

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

Pautados no cenário descrito acima, nos deteremos agora em apresentar tentativas de ordenar essa diversidade em relação aos saberes dos professores, a partir de um apanhado de categorizações que os evidenciam.

2.3 OS TIPOS DE SABERES DA ATIVIDADE DOCENTE: AS IMPLICAÇÕES DOS SEUS INTERCURZAMENTOS

Inicialmente, é importante assinalar que não pretendemos abordar e esgotar toda amplitude própria do campo da docência e dos saberes docentes, isso demandaria um estudo cuja envergadura assumiria proporções bem maiores, devendo ser feito por uma equipe de estudiosos interessados na área e não de maneira isolada. Nosso objetivo, nesse sentido, foi selecionar de forma aleatória, e a partir das nossas leituras, algumas categorizações de saberes elencadas pensando no professor em geral (Ver quadro 6), como nas classificações que levam em conta os saberes específicos para o docente que atua no Ensino Superior (Ver quadro 7). Julgamos que, através delas, estaremos pondo em evidência não só uma diversidade de enfoques, mas também oferecendo argumentos em favor da necessidade de se desenvolver uma análise cada vez menos superficial e linear na pesquisa sobre os saberes docentes.

É fato constatar que as discussões sobre saberes docentes geraram um conjunto diverso de tipologias que tentam abarcar e explicar os variados conhecimentos, saberes e competências (Ver anexo D)⁷⁹ necessários para assegurar a formação docente e sua ação nos espaços educativos. Isso porque, como já vimos, a noção de saber que serve de base para o ensino é repleto de amplos sentidos que não se limitam a conteúdos bem circunscritos, que

⁷⁹ Nesse anexo tem-se uma tabela construída por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2012) na qual apresentam um apanhado minucioso dos conhecimentos, saberes e competências docentes elencados na literatura. Acreditamos ser importante acrescentar tais categorizações na nossa tese como forma de evidenciar outras tipologias além das que conseguimos elencar e também tomar ciência da numerosa quantidade de classificações de saberes já divulgados na literatura.

dependem de um conhecimento especializado. Ela abrange uma grande diversidade de objetos, de questões e problemas que estão relacionados com o trabalho do professor.

Quadro 6- Classificações relativas aos saberes docentes.

Autor	Descrição das tipologias	Fonte
João Pedro da Ponte	Saber científico, saber profissional e saber comum	PONTE, 1992
Jocelyne Bocchese	Saber científico, saber empírico e saber pedagógico.	SOARES, 2009
Selma Garrido Pimenta	Saber da experiência, saber do conhecimento e saberes pedagógicos	PIMENTA, 1999.
Michael Shulman	Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico do conteúdo.	ALMEIDA e BIAJONE, 2007.
Demerval Saviani	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.	SAVIANI, 1996
Clermont Gauthier	Saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica.	GAUTHIER 1998

Fonte: MONTEIRO, (2015)

Quadro 7 - Classificações relativas aos saberes docentes específicos para atuação no ensino superior

Autor	Descrição das tipologias	Fonte
Maria Tânia Lima Beraldo	Conhecimentos de diversas ciências, da filosofia, das artes, da cultura; Conhecimentos relativos à área de atuação; Conhecimentos relacionados com a dinâmica da prática educativa condizente com um projeto de mundo, de sociedade e do ser humano.	BERALDO, 2009
Maria Isabel Cunha	Saber relacionado com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica; Saber relacionado com a ambiência da aprendizagem; Saber relacionado com o contexto histórico dos	SOARES, 2009

Autor	Descrição das tipologias	Fonte
	<p>estudantes; Saber relacionado planejamento das atividades de ensino; Saber relacionado condução da aula, saber relacionado avaliação da aprendizagem; Saber relacionado capacidade de facilitar comunicação e relações interpessoais.</p>	
Jaques Tardif	<p>Agir de modo ético no exercício da função, tanto no ensino, pesquisa, colaboração com a vida universitária e oferta de serviços a comunidades diversas;</p> <p>Distribuir criteriosamente as tarefas ligadas às várias funções professorais, a fim de assumir que cada função seja equitativa e garanta as contribuições esperadas;</p> <p>Pôr em prática situações variadas de aprendizagem segundo características dos estudantes e sua progressão na formação;</p> <p>Fornecer aos estudantes uma retroação sobre sua progressão e seu desenvolvimento;</p> <p>Oferecer orientação rica e adequada, tendo em vista seu projeto de profissionalização e sua evolução na formação;</p> <p>Contribuir para a concepção, a prática, a regulação, a avaliação e a revisão, dos dispositivos de formação. Participar das instâncias da universidade;</p> <p>Colaborar para a compreensão e para resolução de problemáticas que derivam de sua área, privilegiando uma resposta adaptada à demanda do cliente e documentada a partir da pesquisa;</p> <p>Realizar pesquisas integradas a um programa resultante de uma problemática circunscrita e documentada, recorrendo a metodologias adequadas e contribuindo para produção de saberes inéditos;</p> <p>Divulgar os saberes produzidos, destacando ações que devem ser realizadas para viabilidade desses saberes. Dirigir equipe de pesquisa.</p>	TARDIF,2009

Fonte: MONTEIRO, (2015)

Porém, nesse processo de combinação e ordenação dos saberes profissionais dos professores surgem problemas. Dois deles são apresentados por Tardif e Raymond (2000). Os

autores acreditam que o extenuante número de tipologias converge para uma repetição do mesmo desdobramento. Ao que parece, eles apregoam que nesse caso se diz muito sobre a mesma coisa, ou seja, se fala das mesmas coisas só que usando nomenclaturas diferentes. O segundo entrave, é que, ao olharmos comparativamente para as tipologias de saberes, verificamos que elas são incomparáveis entre si, pois as bases de fundamentação dos modelos de categorização existentes variam de acordo com os proponentes das classificações.

Um olhar mais demorado e analítico para o conjunto de saberes aglutinados nos quadros 6(seis) e 7(sete) nos leva a inferir que os saberes docentes estão situados em diferentes vertentes. De forma resumida e sem a intenção de realizar uma interpretação pontual de cada um deles, podemos assim indicá-los: saberes da formação profissional (transmitidos pelas instituições de formação); disciplinares (que são transmitidos por meio das disciplinas); saberes curriculares (originados dos programas escolares), saberes pedagógicos (concepções provenientes da reflexão sobre a prática, que fornecem arcabouço ideológico à profissão, forma de saber-fazer e algumas técnicas); por fim, os saberes experienciais (originados no exercício da prática docente).

Indo um pouco além, somos tentados a sinalizar que, de modo geral, as classificações explicitam saberes de ordem mais teórica (saberes pedagógico, saberes específicos, saberes curriculares etc.) e outros de natureza mais prática (saberes da experiência, saberes experienciais, saber empírico).

Ao que parece, de fato, nenhuma ordenação de saberes traz à tona um esboço rígido e definitivo que contemple todas das dimensões conceituais que possam guiar a prática docente. Tardif e Raymond (2000, 214) intensificam ainda mais a crítica às tipologias, afirmando que “a proliferação dessas tipologias [...] torna impossível uma visão mais compreensível dos saberes dos professores como um todo.”

Ademais, não há como negar a limitação epistemológica dessas tentativas de querer cobrir o conjunto de competências relativas ao ato de ensinar. Isso porque entendemos que os “saberes empíricos”⁸⁰ “saberes experienciais”, “saberes práticos” evidenciados nas tipologias referem-se aos conhecimentos que não são previsivelmente estudados e ensinados nos cursos voltados à formação de professores. Acreditamos que o essencial é demonstrar que é inerente à construção de saberes profissionais durante o “fazer docente”. Saberes estes que são tão fundamentais quanto os saberes antecipadamente expostos nos cursos de formação.

⁸⁰Terminologia usada por Jocelyne Bocchese (2002) citada por Soares (2009, p.83).

Nutrimos a hipótese de que a diversidade dessas propostas gera um embaçamento diante da decisão do que de fato deve se ensinar para formar bem os profissionais da educação, mas não nos colocamos em oposição à concepção de que a multiplicidade de categorizações, configurada como um campo aberto de possibilidades conjunturais da docência, possa servir como um corpus de referências e indicadores profícuos para o entendimento mais próximo dos alicerces epistemológicos que legitimam a edificação do Eu profissional.

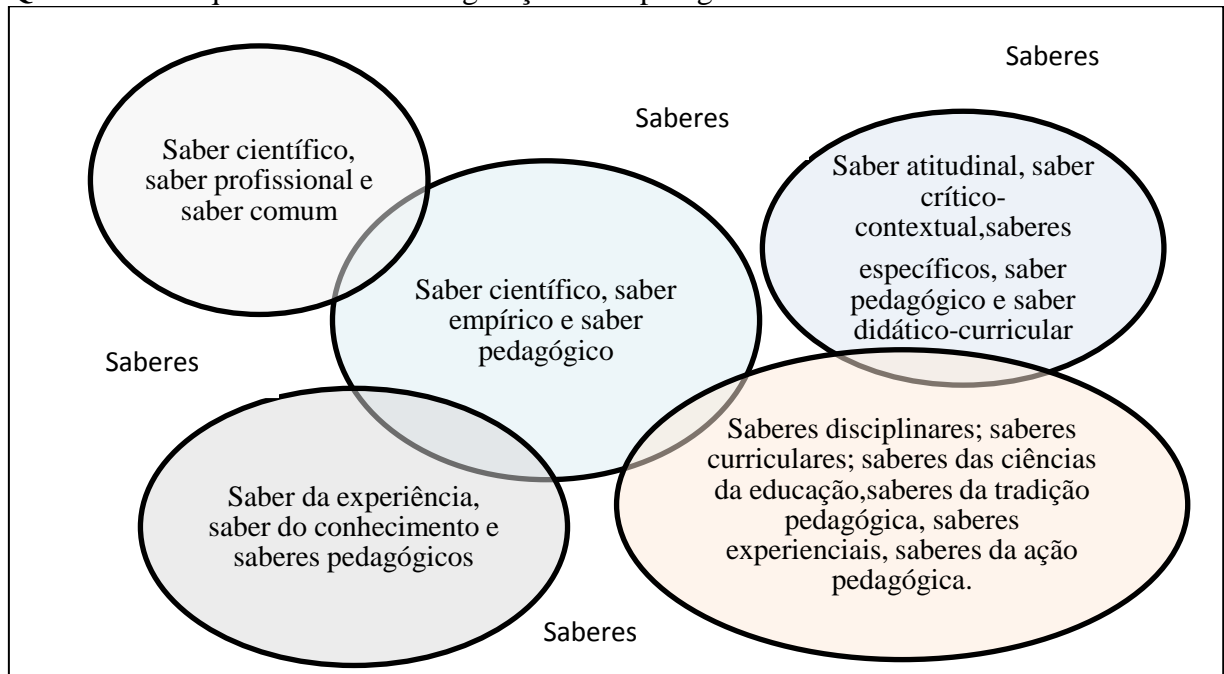
Maneiras de equacionar essas questões podem ter como ponto de partida o conceito de totalidade descrito por Kosik (1979, apud DUARTE, 2003, p.611), em parágrafos anteriores. O autor considera possível estruturar fatos em sua integralidade a ponto de que, mesmo não abarcando todas as suas dimensões, a eles podem ser atribuídas características próprias de um fenômeno que pode ser assimilado de forma racional. Tal parâmetro nos auxilia a supor que, vistas por essa lógica, as classes de saberes docentes sistematizadas pelos teóricos podem ser captadas como instâncias que reivindicam um sentido de “plenitude” na forma estrutural em que se apresentam.

É flagrante que, se focarmos nosso olhar nos saberes que são negligenciados em cada proposta de modelos tipológicos, iremos redirecionar nossas análises apenas para a noção da falta e esvaziamento desses modelos. É evidente, e a literatura sobre a temática “saberes docentes” já comprova, que não há um modelo prescritivo que em sua totalidade, levando a cabo uma interpretação absoluta desse termo, abarque substancialmente todo o saber conceitual a respeito da carreira docente, situando-o num quadro permanente e delimitado de competências próprias para quem se propõe a ser professor.

Tentaremos explicitar a seguir mais claramente o que queremos dizer. Intuímos que não há como esgotar a infinidade das especificações do que denominamos “saberes docentes” numa grade de classificação. O máximo que podemos ter de cada categorização é que elas, individualmente, têm a sua plenitude encerrada dentro das suas próprias limitações conceituais, pois externas a elas fervilham outros tipos de saberes provenientes de fontes diversas. Na tentativa de corporificar essa explanação, apresentamos o quadro 8. Tomamos como exemplo 5 (cinco) categorizações de autores diversos, que já foram citadas no quadro 6(seis) desta tese. Essas classificações apresentam pontos em comum, uma vez que elas descrevem tipos de saberes com carga conceitual semelhante (representados no quadro 8 (oito) pelos pontos de encontro entre os círculos). Tal constatação nos faz supor que as tipologias de saberes docentes, tanto as específicas para o ensino superior como as de cunho

mais generalista, descritas na literatura, são intenções de aproximação para tornar mais concreto o conjunto de destrezas próprias de quem pretende seguir carreira docente.

Quadro 8 – Esquema sobre a configuração das tipologias de saberes



Fonte: MONTEIRO, (2016)

Nessa perspectiva, defendemos que não importa a categorização de saber utilizada como referência, seja para ensinar nos cursos de formação ou meramente como forma de análise despreziosa dessas classificações, nenhuma delas irá cobrir todo o apanhado de saberes docentes, mas apresentam-se como tentativas de aproximações contundentes de elementos que remetem a algumas compreensões prévias no que tange às práticas pedagógicas que serão realizadas pelos futuros docentes.

Ademais, como bem alerta Borges (2001, p.60),

As diferentes tipologias e classificações dão uma idéia da diversidade de enfoques e do ecletismo presentes em algumas pesquisas. A diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores. As diferentes tipologias engendradas por alguns pesquisadores, além de contribuir para organizar o campo, corroboram para identificar sua complexidade e, também, as lacunas ainda não exploradas nos diferentes estudos.

De toda forma, aventamos para uma formação docente que leve em conta o caráter peculiar do ofício de professor: os encargos da profissão também são apreendidos na interação com a “matéria-prima” vinda da ação em si, durante o serviço e com a experiência de trabalho. Todavia, alertamos que os esquemas de ação ou estratégias formuladas na ocupação

propriamente dita têm aporte também nos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação docente.

A teoria tem importância na formação dos docentes por possibilitar-lhes pontos de vista variados para uma ação contextualizada, com perspectivas de análise e compreensão do contexto, da organização e de si próprio. A falta de uma justificativa teórica que sustente a prática leva o professor a agir de maneira intuitiva e amadora [...] (GRILLO e GESSINGER, 2008, p.41)

Não se trata, portanto, de esterilizar a teoria mediante ao pragmatismo absoluto, o que resultaria em um fazer docente acrítico e destituído de caráter profissionalizante. O protagonismo dado aos saberes práticos não nos faz crer que eles sejam os únicos nessa trama complexa da ação pedagógica.

Num esforço de síntese, finalizamos esse tópico reconhecendo que a complexidade de saberes docentes escapa ao determinismo, mas acreditamos que as tentativas de categorizá-los são louváveis à medida que fortalecem os estudos sobre a formação de professores. Acrescentamos, contudo, que tais classificações são válidas, devendo ser consideradas, principalmente, aquelas que requerem a atenção de não pender apenas para o lado dos conhecimentos teóricos, demonstrando-se indiferentes ao contexto onde a prática do professor acontece e aquelas que não evidenciam uma lógica que, por introduzirem apenas o viés do saber de experiências dos práticos, formata os saberes somente na base do bom senso e da inspiração.

2.3.1 A especificidade do saber da experiência: uma reflexão acerca da sua concepção e seus efeitos

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. [...] Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.

Jorge Larrosa Bondía

De fato, vê-se como desafiante o discurso sobre os saberes docente, não só pela importância que deve ser dada aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade, mas pela complexidade de se apreender as vivências do docente no trabalho como fonte de constituição de critérios que validam sua ação pedagógica.

Não sem razão, somos instigados a adentrar mais profundamente os preceitos que circunscrevem os saberes da experiência, isto porque ao retomarmos nossa tese inicial anunciada nesse trabalho - de que os saberes acionados e produzidos pelos professores novatos nos espaços universitários são parte de uma trama complexa e ampla que delineiam formas de acessar a profissão e definem estratégias de atuação - vemos o quão a sentença “saberes produzidos” se afina com o que a literatura sobre saberes docentes denomina de saberes experienciais.

O que seriam de fato esses saberes experienciais? Em que preceitos se configuram? Dentro de que medida eles se instauram como suporte para a prática de um docente em início de carreira? Paralelas a essas indagações, outras nos foram suscitada: em que medida o domínio sobre a concepção a respeito dos saberes práticos pode servir aos professores em início de carreira? Será que estar munido dos preceitos que se desenrolam sobre esses saberes em específico não causaria algum efeito sobre o tão discutido “choque de realidade”, preponderante no desestímulo e até na desistência em relação ao magistério?

Sempre que olhamos para algo, nossas crenças ou experiências influenciam nossa percepção. Por isso, é comum cada pessoa ter uma interpretação diferente da mesma situação. Sendo assim, um possível esboço de resposta para as indagações acima, estará em conformidade com a maneira particular na qual vivenciamos o início da nossa carreira de professor universitário.

Elencar essas questões nos faz lembrar a problemática clássica no campo das ciências da educação: o jogo que se irrompe muitas vezes conflituoso e paradoxal, entre uma lógica epistemológica, em relação aos referenciais do conhecimento, e uma lógica pragmática, fundamentada no plano da decisão e ação.

Olhando para o percurso que configura o pensamento pedagógico, Carvalho (1996, p.18) anuncia que

As ciências da educação, pelo seu lado, alimentam em algumas das suas frentes de intervenção ambições prescritivo-normativas na convicção de que do saber decorre o saber-fazer. A prática passaria a assentar, desse modo, num conhecimento objetivo tributário da capacidade prévia de distanciamento reflexivo e analítico dos investigadores relativamente a essa mesma prática.

Opta-se, nessas circunstâncias, por ignorar o sentido e o significado, dados os atos pedagógicos executados pelos professores; por marginalizar o valor de uma lógica advinda das experiências vivenciadas individualmente pelos docentes e por supervalorizar o papel condicionante do meio exterior, “isto enquanto a elite dos práticos reivindica a prerrogativa da

teorização da sua própria ação com base em seu saber empírico ou, talvez melhor, nas teorias contidas nas suas práticas”(IBDEM, 1996, p.18,).

Roldão (2007, p.97), ao discutir sobre a questão dos saberes práticos, enfatiza que o conhecimento do profissional docente tem sido contaminado “por uma orientação para a especificidade operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnização da atividade.” A autora ainda afirma que essa tendência está longe de se constituir em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional.

Em um primeiro olhar podemos até interpretar equivocadamente a posição de Roldão (2007), pois a autora não é a favor da extração radical desses saberes do rol de conhecimentos necessários à profissão docente. O que ela, de fato, reivindica é que se dê um sentido mais sólido e sistemático aos fundamentos dos saberes práticos, uma vez que “aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares” (IBDEM, 2007, p.2).

De nossa parte, fomos encaminhando nossas discussões a respeito da temática “saberes docentes” tendo por base Maurice Tardif. Nesse autor, procuramos pistas que puderam nos direcionar para um olhar mais apurado diante do professor universitário e dos dispositivos que mobilizam e integram seus conhecimentos, seus jeitos de fazer e se fazer no magistério. Além disso, justificamos nossa eleição por seus preceitos conceituais, por eles sustentarem o docente num território em que ele é protagonista e deve ser resistente à domesticação da lógica da aplicação de métodos predefinidos por terceiros.

É patente, como acontece nas proposições de Maurice Tardif já anunciadas, afirmar que os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem fundamentos a partir dos quais os professores orientam e compreendem sua ação. Ou seja, tais saberes “surgem como centro nerval do saber docente” (GHEDIN, 2012, 155).

Com o autor supracitado, assistimos à tentativa de conferir aos saberes práticos papel determinante – apesar de não exclusivo – nos debates sobre as ações educativas e em torno das instituições formadoras de professores. Segundo descreve, “os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (TARDIF, 2014, p.52).

Sem cair na exaltação unívoca do praticismo, ele reconhece que é o agente executor da ação que interpreta a singularidade de cada situação, formulando, a partir dela, um

enquadramento de técnicas e competências emergentes. Assim, a instância dos saberes experienciais é reconhecidamente individual, singular e intransponível.

Em Bondía (2002, p.25), encontramos um conceito de experiência que soa perfeitamente essa exposição: A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova e, portanto, ela é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”(IBDEM, p.21). Logo, ao viver ou ser atravessado por uma situação, o sujeito tem capacidade de ser formado ou transformado por ela.

Indo mais além nessa análise, nos propusemos a esboçar alguns conceitos de saberes experienciais descritos na literatura (Ver quadro 9). De início, notamos que os autores usam termos como: “saberes experienciais”, “saberes da experiência”, “saberes práticos”, “saberes da prática” e “saberes empíricos” como sinônimos. Diante desse quadro, valem alguns esclarecimentos: observamos que no artigo “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, publicado no periódico “Teoria & Educação”, em 1991, por Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye, o termo “saber da experiência” foi utilizado diversas vezes. Porém, esse mesmo artigo aparece como capítulo de um livro de Tardif, no ano de 2014, com o termo “saberes da experiência” substituído por “saberes experienciais.” Como não encontramos nos textos de Maurice Tardif justificativas para tal modificação, entramos em contato com o autor por e-mail solicitando uma explicação. Tardif respondeu nossa indagação ressaltando que o melhor é usar “saber da experiência” e que em Francês esse é um conceito clássico que se refere às aprendizagens adquiridas por meio das experiências.

Por sua vez, Fiorentini, Nacarato e Pinto (1993 apud ZAIDAN, 2003) esclarecem que preferem “saberes experienciais” a “saberes da experiência”. De acordo com os autores, nem toda experiência resulta automaticamente em saberes. Além disso, a opção pela denominação “saberes experienciais” tem a finalidade de dar um sentido profundamente articulado com o contexto em que está inserido o professor e a sua própria experiência de vida.

Ao que parece, diante da literatura sobre esses saberes, a intenção é fazer referência ao conjunto de conhecimentos atualizados e adquiridos no quadro da prática da formação docente e que, portanto, não são conhecimentos que provêm das instituições de formação ou dos currículos.

Importante ainda é frisar que, ao longo das leituras dos textos de Maurice Tardif, fomos nos dando conta de que ele não usa o termo “saberes da prática”, mas sim “saberes práticos.” O autor justifica tal postura evidenciando que estes últimos saberes não se

superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são parte constituinte enquanto prática docente.

Tomando como ponto de partida tais perspectivas, decidimos que iríamos usar nessa tese as expressões saberes empíricos, práticos e da experiência como sinônimos. Excluimos desse rol os termos “saberes da prática” e “saberes experienciais” por acharmos contundentes, nesse caso, as devidas explicações dadas por Tardif (2010) a respeito dessas expressões.

Quadro 9 – Definições sobre saberes da experiência

Autores	Definições sobre saberes experienciais/práticos/empíricos
Pimenta, 2012	São aqueles originados da vivência socialmente acumulada e também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente.
Porlán e Rivero (1998 <i>apud</i> ALMEIDA e BASTOS,2009)	Os saberes baseados na experiência são os decorrentes das idéias conscientes que os professores desenvolvem durante o exercício da profissão, como por exemplo, os métodos de ensino, a aprendizagem dos alunos, a natureza dos conteúdos, o papel da programação e avaliação, os fins e os objetivos desejáveis, e os que compartilham no ambiente escolar.
Tardif, 2014	Conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formações, nem dos currículos.
Grillo e Gessinger,2008	Refere-se ao saber da experiência docente. Reúne crenças, concepções prévias, conhecimentos implícitos resultante da tradição pedagógica ⁸¹ , da vivência como aluno, como professor ou como profissional de uma área específica, e ainda do contato com colegas mais experientes.
Gauthier (et al), 2006	Conhecimentos construídos pelos professores em um processo privado, individual e único de aprendizagem da profissão. O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

Prosseguindo na análise do quadro 9 (nove), vamos nos deter um pouco nas definições que são dadas aos saberes da experiência. Percebemos que, de maneira geral, elas acenam para o conjunto de saberes que não estão descritos e expostos nas “prateleiras” dos fundamentos teóricos que regem o cenário educacional. Dito de outra forma, concebem um

⁸¹No entender de Gauthier, essa tradição pedagógica refere-se ao conjunto de impressões acerca da escola advindos das ciências da educação e constitui um saber profissional específico. Nessa perspectiva, segundo o autor, cada sujeito “tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito o curso de formação de professores, na universidade.”

tipo de saber que não se limita a um fenômeno circunscrito e que se dá a conhecer prontamente.

Observamos também que, nas definições apresentadas, estão incorporadas duas noções do que se entende a respeito de saberes empíricos: A primeira parece prender os saberes da experiência exclusivamente às vivências do professor no exercício da função, compreendendo um número de aspectos que têm uma relação direta e exclusiva com a dimensão do docente no trabalho. Numa segunda perspectiva, identificamos que o enfoque dado aos saberes da experiência reúne um apanhado de vivências que vão além do que é executado no exercício específico da profissão. Nessa corrente, os saberes são situados num patamar mais generalista, referindo-se também às representações que cada professor possui a respeito dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc.

Essas representações foram construídas, segundo argumentação dos autores, em etapas anteriores ao ingresso na carreira, ou seja, antes mesmo de o professor decidir ser professor e ingressar num curso de formação inicial. Diante do exposto, podemos até concordar com Tardif (2012, p.29) quando ele assevera que “a noção de ‘saber de experiência’ continua, em suma, pouco elucidada e, portanto, bem obscura”. Contudo, é inegável que, de alguma, forma o desenvolvimento de um campo de pesquisa direcionado aos saberes não codificados e explicitados na jurisprudência teórica tem ganhado *status* privilegiado nas problemáticas contemporâneas da profissão docente. Aliás, os estudos nessa área concorrem para complementar os pontos de vista normativos sobre a docência e edificar um lugar de destaque para os saberes de ação dos práticos.

Diante dessa perspectiva, fazemos a seguinte análise: é preciso chamar atenção para a importância de considerar que, se os professores são produtores de saberes no cotidiano da sua prática, eles deverão estar conscientes de que certos saberes ainda precisarão ser consolidados por meio do “fazer” proveniente do trabalho diário no magistério. Sendo assim, eles adentrarão a sala de aula com uma bagagem de conhecimentos advindos da formação inicial, da sua história de vida, da sua experiência como aluno, ou de outras fontes variadas, porém devem estar submetidos à lógica de que outras habilidades e competências serão inauguradas quando da imersão nas condições objetivas do fazer docente.

A propósito, não nos custa compartilhar, exatamente nesse ponto da tese, o depoimento de uma professora de química entrevistada por nós, em que expressa exatamente essa situação. Contudentemente, ela afirma que alguns conhecimentos e habilidades só foram interiorizados e captados no exercício direto da sua prática professoral. Vejamos:

O meu conhecimento químico se aprimorou à medida que eu era questionada em sala de aula pelos alunos, que a gente chegava e dizia algo, dava um determinado conceito [...] e o aluno perguntava, o aluno me “esprimia” de toda forma. Então, de certa forma, eu fui muito mais estimulada a estudar, a aprender e me capacitar pelos meus alunos do que pelos meus professores nas minhas formações. Agora, com relação à didática, eu não tive essa preparação na universidade. Nada! Nada, nada, de nada [...] de como elaborar uma prova, que tipos de questões..nada! Isso aí se eu aprendi, foi na marra, foi no cotidiano mesmo, foi trabalhando [...]

Como alerta Tardif (2012), a experiência do ensino, que se estende habitualmente pelos 3 (três) a 5 (cinco) anos de carreira, vai permitindo ao docente adquirir “certezas” quanto às contingências que se repetem no contexto da aula. O autor, referindo-se aos docentes em início de carreira, ainda afirma:

Esse aprendizado experiencial do ensino é ainda mais marcante pelo fato de os jovens professores estarem, a maior parte do tempo, abandonados, e porque eles devem aprender a sobreviver num ofício para o qual seus conhecimentos teóricos anteriores os preparam mal, no plano operatório. Muitas vezes os jovens docentes aprendem seu ofício no próprio trabalho; logo, aqueles que conseguem sobreviver, dão um enorme valor à sua experiência pessoal. (TARDIF, 2010, p. 36)

Desconfiamos, portanto, de que, se já é previsível que uma parte dos conhecimentos docentes ainda será construída no dia a dia da sua profissão, num processo de tentativa e erro e diante da elaboração de esquemas de ajustes gradual aos fatos e às situações, então os professores principiantes, e não só os de nível superior, de posse dessa informação, poderiam estar mais conscientes das limitações profissionais próprias de quem está em início de carreira no magistério. Além do mais, poderiam apresentar um quadro de menos ansiedade diante da variedade de situação que estarão prestes a enfrentar. Sabemos que, de fato, a questão posta é complexa, mas vale, de todo modo, como mais um fio, por mais fino que seja, de reflexão nessa trama que envolve os discursos sobre saberes docentes.

Da nossa parte, defendemos que os espaços de formação de professores devem reservar tempo e ocasiões suficientes para o debate e reflexão acerca dos saberes experienciais: o que são, suas origens, seus fundamentos, seus desdobramentos.

Aventamos, inclusive, para possibilidade dos professores formadores relatarem suas próprias vivências como profissionais; apresentarem nas suas aulas pesquisas realizadas em contextos e espaços educativos que tenham como base a verificação e identificação de práticas professorais; explorarem estudos que em sua essência dão voz aos professores e apresentam jeitos de fazer, pensar e sentir dos docentes participantes da investigação

analisada. Quem sabe essas atitudes não possam favorecer e formar mais processos coletivos de reflexão e intervenção da prática pedagógica dos futuros professores?

Todavia, é preciso que fique claro para estudantes dos cursos de formação que, ao adentrarem os espaços em que atuarão como profissionais, eles também irão, mesmo carregando consigo uma bagagem de conhecimentos, passar pelo processo de tecer novos saberes e jeitos de fazer que só podem ser originados exclusivamente no seu lócus de trabalho e durante seu fazer pedagógico.

Nessa parte da tese, é indispensável colocar um trecho do depoimento da professora I. Sabemos que é uma transcrição de fala extensa, mas não conseguimos apresentá-la de forma mais reduzida, uma vez que tudo nela concretiza até certo ponto o que estamos tentando dizer até aqui. Ademais, sua leitura reflete aspectos difíceis e inéditos decorrentes da imersão, exigindo do docente iniciante o pensamento rápido, a postura de ocultar qualquer fraqueza referente à capacidade de trabalho e ao desenvolvimento de estratégias que possam tirá-lo do lugar de desconforto que outrora se encontra.

Já passei por muitas situações em sala de aula que me obrigaram, de certa forma, a pensar bem rápido. Vou contar uma história que me marcou muito. Assim que entrei na UFPI me deram a disciplina Didática e para começar sou professora de Libras. Estava preparada para assumir essa disciplina, mas fui pega de surpresa, porque o coordenador não conseguiu me lotar só em Libras, pois minha carga horária de trabalho não fechou só com Libras e aí tive que pegar Didática para completar. **Eu fiquei louca, porque nunca havia ministrado aulas no ensino superior, e ainda mais didática.** Eu não tinha experiência nenhuma com disciplina pedagógica, então, como todo professor iniciante eu comecei a comprar vários livros, baixar vídeos na internet em especial filmes que me serviriam muito para aqueles dias que eu não soubesse o que fazer. (risos). **Fiquei realmente desesperada, eu era muito jovem e além de tudo eu era apenas especialista, eu digo isso porque os alunos não costumam considerar professores especialistas, para ser bom professor universitário tem que ser doutor ou mestre.** Daí, voltando para história, eu lembro que a aula iniciaria as 18hs, mas para montar retroprojeter, arrumar a sala eu cheguei 17h45min. Tudo certo! **Os alunos começaram a chegar, eu muito nervosa, mas ministrei minha aula.** Quando terminei de explicar o que havia preparado eu perguntei se a turma havia gostado da aula e aí um aluno levanta a mão e pergunta: “por que no ensino médio as aulas são tão interessantes e na universidade as aulas são tão chatas?” Eu fiquei sem chão! A turma em peso sorriu e enquanto eles gargalhavam, eu pensava: “tenho que sair por cima dessa situação e não posso demonstrar fraqueza.”. Aí eu disse: “concordo com você!” (risos). A turma parou de sorrir e eu continuei: “as aulas na universidade são chatas porque não temos materiais suficientes, não temos nem ar condicionado como você pode ver.” O ar da sala estava quebrado nesse dia! E fui falando uma série de coisas que eram verdade mesmo e tirei a culpa da minha aula e joguei no sistema (risos). Depois pedi uma atividade a respeito dessa discussão. Claro que quando ele fez a pergunta ele queria falar de mim, uma maneira de fazer piada comigo. Daí eu fiz cara de paisagem e dei uma

rasteira nele (risos). Achei legal o que eu fiz porque ainda pedi uma atividade e foi uma estratégia genial! **Mas em casa chorei horrores por causa disso e me senti péssima professora e que minhas aulas eram horríveis.**

Talvez tenhamos aqui um momento típico reconhecido também pelo termo “choque de realidade”, descrito por Veenman (1983, p.143, tradução nossa), “para indicar o colapso gerado das idéias missionárias geradas durante a formação inicial pela dura realidade da vida cotidiana em sala de aula”.

Apesar da afirmação anterior, Veenman (1983, tradução nossa) defende que a expressão “da realidade”, dito literalmente é um termo um tanto inadequado, pois se sugere que é um choque curto e rápido pelo qual se tem que passar, como um nadador que deve se acostumar com a água fria depois do mergulho. Segundo o autor, o choque de realidade trata da assimilação de uma realidade complexa que se impõe incessantemente sobre o professor, dia após dia. Essa realidade deve ser continuamente conhecida a fundo, especialmente no primeiro período efetivo de ensino.

Dominicé (apud Nóvoa, 1995, p.14) constata que

[...] o sujeito constrói o seu saber *ativamente* ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia *interactiva* e dialógica.

Considera-se que os repertórios de conhecimentos, técnicas, instrumentos e teorias, que sustentam uma prática pedagógica coerente e os saberes consolidados pelos professores nas salas de aula devem ser divulgados em forma de conteúdo para as turmas de formação dos professores. Gauthier (2006) cita que não se tratará somente de estudar o ensino para melhor compreendê-lo, é preciso chegar a compreender melhor como fazem aqueles que ensinam com certo sucesso.

A esse respeito, Martins (1989, p. 82) também afirma que

[...] só a “competência técnica” recebida nos cursos de licenciatura não é suficiente para garantir uma prática conseqüente. A experiência prática da sala de aula é fundamental para assegurar um processo de ensino articulado com os interesses e necessidades práticas de sua clientela.

Schön (1995), por sua vez, considera que os recursos internos de que dispõem os professores e que delineiam suas práticas devem ser considerados um conhecimento específico ligado à ação e que só podem ser adquiridos por meio da prática. Trata-se de um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, experimental, cotidiano, do tipo

que leva a pessoa a agir sem saber exatamente como age, em concepção oposta à da racionalidade técnica.

O trabalho do professor, sua prática profissional, configura-se como prática educativa intencional exercida nas instituições de ensino públicas, privadas ou organizações sociais, situadas em espaço e tempo, com finalidades decorrentes das relações sociais. Portanto, os saberes docentes gerados e desenvolvidos na prática são configurados sócio, histórica e politicamente. Assim sendo, a profissão do professor caracteriza-se como uma prática social, contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa, organizada para além do desempenho técnico (ROMANOWSKI, WACHOWISZ, MARTINS, 2005.p.12).

Considerando a idéia de legitimação de uma saber docente e que levará cada vez mais a uma profissionalização legítima da docência, é necessário valorizar os saberes da experiência dos professores nos currículos de formação. Esses saberes irão contribuir para termos uma teoria mais coerente e mais próxima da prática pedagógica.

Como afirma Patrício (2005),

O saber dos professores contém um conhecimentos e um saber-fazer cuja origem é patente; alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição; outros provêm dos pares, dos cursos de aperfeiçoamento etc. Assim, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros saberes educacionais, das universidades (PATRÍCO,2005,p.130).

Além disso, a viabilidade de uma formação docente que gere uma atividade pedagógica efetiva e duradoura precisa levar em conta as condições físicas, materiais e subjetivas que devem ser disponibilizados ao professor e, principalmente, ao professor novato, sem se esquecer de tomar como base também o contexto social no qual o profissional está inserido.

3 UM OLHAR SOBRE A ITINERÂNCIA DA PESQUISA: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Mary-Louise Holly e CavenMcLoughlin

É fato que, o ofício de professor não se define por jeitos simplificados e determinados, afinal de contas, somos múltiplos e plurais. Porém, confesso que minha curiosidade de encontrar e conhecer professores em início de carreira no ensino superior era uma tentativa de sondar o que de mim existia neles. Será que eles também se sentiram solitários? Será que partilharam com alguém seus medos e anseios? Será que algumas vezes apenas fingiram estar seguros e felizes em sala de aula quando na verdade o que sentiam era o contrário? Meu desejo foi ir além de querer averiguar seus fazeres profissionais diários. Eu queria ver para além do que as palavras diziam. Não sei se consegui.

Aprendi com Arroyo (2008) que desengavetar nossas histórias nos ajuda a entender o percurso do nosso ofício e nos faz encontrar sentido nas estratégias inventadas por nós mesmos. Mas como estudar os professores e os saberes que contornam e formatam suas ações? Era preciso de um método.

O método oferece as lentes sob as quais visualizamos o objeto da investigação. Sendo assim, eleger um método exige mais que um agrupamento mecânico de procedimentos e não deve se delinear em face de ações espontâneas e voluntárias a serviço do capricho do pesquisador.

A intenção de conhecer os saberes dos professores que estão ingressando na docência nos fez optar pela entrevista semiestruturada. Após realizarmos leituras sobre esse instrumento de coleta de dados, nos convencemos de que ele, utilizado adequadamente, permite ao interlocutor narrar com profundidade o conhecimento que tem de si mesmo, das relações que são estabelecidas com o seu processo formativo e com as aprendizagens construídas ao longo da vida. Boni e Quaresma (2005, p.75), apresentam com clareza concepções sobre esse tipo de entrevista.

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha

“fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

De mais a mais, a escolha desse instrumento para a realização da pesquisa ocorre em razão das múltiplas interpretações possíveis das experiências dos docentes, bem como a possibilidade de compreender os significados atribuídos pelos agentes às situações das quais participam. Isso implica considerar que, o trabalho docente é prenhe de elaboração social e histórica, imbuída de valores e ideologias que podem ser captados por meio das narrativas. Como afirmam Ludke e André (1986), a grande vantagem da entrevista consiste em ela permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informantes sobre os mais variados tópicos.

A operacionalização da entrevista teve como embasamento o que Gaskell (2008) determina como “Entrevistas Individuais” em pesquisas qualitativas. Segundo o autor, o pesquisador deve saber o que perguntar usando “tópico guia” (o que perguntar) e a quem perguntar (selecionar os entrevistados), para assim “dar conta dos fins e objetivos da pesquisa.”(GASKELL, 2008, p.66)

Os tópicos do nosso roteiro de entrevista (Ver apêndice A) foram feitos e refeitos diversas vezes. Era preciso estar estruturado de tal maneira que pudéssemos abarcar o máximo de informação sobre a trajetória e vivência dos docentes investigados. Vale ressaltar que a disposição final do roteiro não se concretizou apenas pelos objetivos propostos inicialmente na pesquisa, mas por sugestões dadas pelos professores que participaram da banca de qualificação dos primeiros capítulos dessa tese. Exemplo ilustrativo disso é, quando um dos professores sugeriu que investigássemos como os docentes iniciantes percebem sua imersão num espaço que exige deles o envolvimento não só na perspectiva do ensino, mas da pesquisa e da extensão. Essa orientação foi de grande valia para visualizarmos como o professor novato se relaciona com as peculiaridades próprias do campo universitário.

Ao longo da construção da tese, nos indagamos sobre o que a pesquisa podia trazer de diferente de outras investigações que tratam sobre o início da trajetória profissional de professores. Onde estaria a sua singularidade? Já demonstramos nos capítulos anteriores que é significativo o limitado número de pesquisas referentes ao começo da carreira docente nas universidades. Mas será que só esse aspecto geraria uma pesquisa com uma peculiaridade interessante? Resolvemos, então, associar o tema “professor iniciante” com a categoria “saberes docentes”. Essa proposta nos possibilitou explicitar questões, como: o que eles sabem fazer; o que eles pensam do que fazem; de que saberes eles se apropriam para fazer o

que fazem; o que não sabem, mas estão aprendendo na prática cotidiana de ensinar. Posteriormente, decidimos entrevistar professores iniciantes de dois pólos da UFPI (Picos e Teresina) com a intenção de perceber distinções ou semelhanças nos aspectos inerentes às condições de trabalho e da prática pedagógica em si. Tal arranjo já se apresentava, em certa medida, como um diferencial, devido à peculiaridade do perfil dos sujeitos escolhidos e da configuração dos espaços em que eles atuam.

3.1 PERFIS E PERCURSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Feito o roteiro, era preciso, então, encontrar os professores! Quantos seriam? Como saber quais docentes tinham até três anos de experiência no Ensino Superior? Existiriam outros critérios para a seleção dos docentes? Tais inquietações foram tomando configurações de certezas a partir de um planejamento prévio e de uma análise mais vigorosa sobre os perfis dos professores que pretendíamos entrevistar.

Participaram da investigação os professores iniciantes da UFPI que já ministraram ou não aula em outros espaços de Ensino Superior, seja público ou privado. Porém, esse tempo de serviço, que não na UFPI, não poderia exceder mais do que três anos. Evidenciamos que a primeira experiência deles não precisaria ser necessariamente como professores de nível superior na UFPI. Ou seja, contando a experiência como docente na UFPI ou em outras instituições de Ensino Superior esse tempo de atuação não deveria ser maior do que três anos.

Ainda sobre o perfil dos nossos entrevistados, ponderamos alguns aspectos: primeiro, que eles podiam ter ou não tempo de atuação na Educação Básica. Dessa forma, interessávamos os docentes principiantes no Ensino Superior mesmo que não fossem iniciantes na carreira docente, pois essa situação não invalidava a condição de principiantes que encaravam uma nova situação (dar aula no ensino superior). Segundo, é que, contabilizamos como tempo de atuação docente o período em que alguns deles trabalhavam como professores de graduação em cursos de Educação à distância. Terceiro, é que eles poderiam estar lecionando em cursos de bacharelado ou licenciatura localizados nos *campi* de Teresina e Picos. E por fim, como já ressaltado na introdução dessa investigação, os participantes da pesquisa deveriam ser obrigatoriamente do quadro de docentes efetivos da UFPI.

Definidas as características de quem iríamos entrevistar, era preciso saber onde buscá-los. Inicialmente, pensei em começar pelo Departamento de Recursos Humanos (DRH) da UFPI que é para onde vai toda a documentação e dados de professores contratados. Elaborei uma carta (Ver apêndice B) solicitando ao responsável pelo departamento que nos enviasse

uma relação com nome dos professores contratados a partir de Janeiro de 2013(Ver anexo A), pois como começamos as entrevistas em 2015, inferimos que os docentes ingressantes em 2013, 2014 e 2015 teriam menos de três anos de experiência no Ensino Superior. Com a relação em mãos surgiu uma complicação: não havia o contato (e-mail, telefone) de todos os docentes contratados⁸². Posto isso, era preciso redefinir outra maneira de chegar aos sujeitos que procurávamos.

Curiosamente, nesse mesmo período da investigação, aconteceu na UFPI campus Teresina o Seminário de Docência Superior⁸³ (Ver anexo E) oferecido a todos os professores efetivos ingressantes nos *campi* da instituição. Consultamos no site da UFPI os dias, horário e local em que o evento ocorreria e assim acreditamos que poderíamos encontrar facilmente professores que se encaixassem no perfil que procurávamos, mas não foi tão simples! Ao ver os docentes chegando ao local onde ocorreu o seminário, eles eram abordados e em seguida era explicado a eles do que se tratava a pesquisa. Nem todos com quem conversamos eram professores efetivos iniciantes no Ensino Superior, pois, ou já tinham sido professores substitutos por dois ou mais anos na própria UFPI, ou já haviam lecionado em faculdades privadas ou em universidades estaduais por mais de três anos. Sendo assim, todos eram professores efetivos iniciantes na UFPI, mas não principiantes (considerando até três anos de docência) como docentes em instituição de Ensino Superior. Outro fator afunilou ainda mais a busca: os participantes do seminário eram docentes do quadro efetivo de todos os *campi* da UFPI (Teresina, Picos, Bom Jesus, Parnaíba e Floriano), mas só poderíamos entrevistar os professores de Picos e Teresina.

Foram abordados um total de 8 (oito) professores. Dois deles eram de Picos, tinham menos de 3 (três) anos como docentes em ensino superior e aceitaram prontamente o convite para participar da pesquisa, tanto que responderam às perguntas no próprio local em que acontecia o seminário, durante os intervalos das atividades. Os demais docentes que não

⁸² Circunstância relatada pelo próprio funcionário que me enviou a relação com o nome dos professores. O mesmo ressaltou que muitas vezes os docentes não enviam todos os dados solicitados pelo departamento de Recursos Humanos, como por exemplo: telefone, endereço e e-mail. Vale ressaltar que a relação enviada estava em formato pdf, caso anexássemos como estava originalmente iríamos ter um número muito grande de páginas que acabaria ampliando o trabalho de forma exagerada. Assim, solicitamos ao DRH que nos encaminhasse um arquivo em formato Word e foi significativo a redução do número de folhas. Este último documento está demonstrado no anexo A. Porém, achamos por bem anexar pelo menos uma página do documento original em pdf (Ver anexo B) para podermos comprovar via documental o fato de termos poucos dados de identificação dos docentes que nos levassem a entrar em contato com os mesmos.

⁸³. Estabelecido nos editais de concursos públicos da UFPI por meio da resolução 039/08 CONSUN (Conselho Universitário) de 11/9/2008 (Ver anexo C). Reconhecido como uma atividade de formação continuada oportunizando aos professores atualização didático-pedagógica e conhecimento da organização administrativa e funcionamento da Instituição. Os temas são apresentados em formato de palestras e oficinas temáticas. O seminário acontece anualmente no campus de Teresina durante dois dias seguidos perfazendo um total de 16 (dezesesseis) horas.

puderam participar da pesquisa indicaram colegas de trabalho que se adequavam ao perfil de entrevistado que procurávamos. Posteriormente, entramos em contato com esses professores e assim conseguimos entrevistar mais 4 (quatro) pessoas, todas do campus de Teresina. Por fim, encerramos a coleta dos dados contando com a colaboração dos chefes de curso do campus de Picos, que mencionaram nomes de professores recém-contratados em suas coordenações. Nessa última busca 4 (quatro) docentes iniciantes se disponibilizaram a serem sujeitos investigados nesse estudo.

Resumidamente, foram entrevistados 10 (dez) docentes, sendo 4 (quatro) do campus de Teresina e 6 (seis) do campus de Picos, todos em início de carreira com até 3(três) anos de atuação no Ensino Superior, fazendo parte do quadro de docentes efetivos nos campi da UFPI localizados em Teresina e Picos.

Após análise da relação cedida pelo Recursos Humanos da UFPI, verificamos um total de 209 docentes contratados nos *campi* de Teresina e Picos a partir de 2013. Porém, não foi possível detectar quantos deles tinham mais de três anos como profissionais docentes no Ensino Superiores público ou privado. Assim, fica a pergunta: no caso da nossa pesquisa, 10 (dez) entrevistados é uma amostra representativa da população geral de professores iniciantes com até três anos de experiência no Ensino Superior? Analisando pelo ângulo exposto acima só uma resposta nos parece mais viável: não temos como saber com precisão. Todavia, vindo por outro parâmetro, podemos conceber que diante do arcabouço de narrativas coletadas já tínhamos uma oferta considerável de material a ser explorado e interpretado, uma vez que a própria técnica de entrevista semi-estruturada tem como característica um nível considerável de “elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos.” (BONI e QUARESMA, 2005, p.75). Ademais, era possível constatar que as informações começavam a apresentar certo nível de saturação e repetição uma vez que as experiências são individuais, mas “em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais.”(GASKELL, 2008, p. 71)

Destacamos que, para buscar uma melhor compreensão e descrição do objeto de estudo proposto nessa tese, assim como para tentar dar respostas às questões levantadas, todos os diálogos foram gravados com prévia permissão dos entrevistados.

Para dar seguimento à investigação, os diálogos com os professores foram transcritos a fim de abriremos lentamente os espaços para análise das mais diversas experiências dos docentes e para o levantamento de informações a respeito da inserção dos mesmos no Ensino Superior, possibilitando compreender os saberes que constituem seus fazeres pedagógicos e a avaliação que fazem da sua trajetória profissional.

A esse respeito, Freitas (2013, p.55), considera que “as narrativas dos professores trazem suas expectativas e suas memórias que se inscrevem no conjunto das coisas cotidianas no campo de ensinar, donde tudo interessa e significa para a construção de um texto o mais próximo possível da realidade.”

Outro ponto a ser ponderado é de que, ao falarem de si e de suas vivências, colocando o ofício de mestre no centro da reflexão, alguns docentes manifestavam momentos de pausas silenciosas buscando cenas e lembranças que, eventualmente, pareciam mais ricas de sentido e significado do que a própria fala. A impressão que se instituía é que ao falar e pensar sobre suas práticas também falavam e repensavam sobre si mesmos. Eis aqui um ponto que merece destaque: quando a tarefa de fazer pesquisa mostra-se formadora não só para o pesquisador, mas também para os sujeitos participantes dela. Ao disparar as perguntas, eu percebia que internamente os entrevistados navegavam nas contingências dos seus jeitos de fazer, era claro que ali havia um diálogo de um professor com ele mesmo, um diálogo que potencializava no sujeito um contato com sua singularidade e gerava como fruto traços de uma autorreflexão formadora.

Nos quadros 10 e 11 apresentamos o perfil dos professores participantes da pesquisa, evidenciando o perfil pessoal e formativo dos mesmos. Como forma de manter o anonimato das identidades dos professores eles serão designados pelas letras de A à J.

Quadro 10– Perfil dos docentes integrantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	CAMPUS	FORMAÇÃO/ESCOLARIDADE
Professor A	27 anos	Masculino	Teresina	Licenciatura em Física e Mestrado em Materiais
Professora B	27 anos	Feminino	Picos	Bacharel em Ciências da Computação e Mestrado em Ciências da Computação
Professora C	38 anos	Feminino	Picos	Licenciatura em Química, Especialização em ensino de Química e Mestrado em ensino de Ciências
Professor D	28 anos	Masculino	Teresina	Licenciatura em Letras Português e Mestrado em Letras
Professor E	28 anos	Masculino	Picos	Licenciatura em Filosofia; Mestre em Ética e Epistemologia
Professora F	33 anos	Feminino	Picos	Licenciatura em Letras e Mestre em Letras
Professor G	27 anos	Masculino	Teresina	Licenciatura em Física e Mestre em Física da Matéria Condensada

Professora H	30 anos	Feminino	Picos	Licenciatura em pedagogia e licenciatura em Biologia. Especialização em Docência no Ensino Superior e mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente
Professora I	31 anos	Feminino	Teresina	Licenciatura em Pedagogia e Especialização Libras
Professora J	33 anos	Feminino	Picos	Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestrado em Ecologia e Conservação da Biodiversidade e Doutorado em Ciências Biológicas

Fonte: MONTEIRO, (2015)

Quadro 11 - Tempo de atuação como docentes no ensino formal

IDENTIFICAÇÃO	TEMPO ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR
Professor A	Não tem	3 anos (2 anos como tutor da Educação à Distância lecionando disciplinas de Física e 12 meses como professor da UFPI)
Professor B	Não tem	3 anos (1 ano e 7 meses como professora na UFPI e 1 ano e 5 meses como docente em IES privada)
Professor C	19 anos	1 ano (3 meses como professora da UFPI e 9 meses como professora da Educação à Distância)
Professor D	4 anos	1 ano e 3 meses como docente efetivo da UFPI
Professor E	6 meses	3 anos (6 meses como professor da UFPI e 2 anos e 6 meses como docente em IES privada)
Professor F	5 anos	1 ano (6 meses como professora substituta na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e 6 meses como professora na Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Professor G	2 anos e 9 meses	3 anos (2 anos como tutor da Educação à Distância lecionando disciplinas de Física e 12 meses como professor da UFPI)
Professor H	9 meses	2 anos (1 ano e 8 meses como professora substituta na UFPI e 4 meses como professora efetiva da UFPI)
Professor I	Não tem	3 anos (3 anos como professora efetiva UFPI)
Professor J	6 meses	2 anos (1 ano como docente substituta na UFPI e 1 ano como professora efetiva na UFPI)

Fonte: MONTEIRO (2015)

Especificamente no quadro 10, observamos alguns aspectos, a saber: apenas um docente possui título de doutor; 4 (quatro) deles tem sua iniciação primeira como professores

de ensino Superior na UFPI, ou seja, nunca haviam dado aula em nenhuma outra instituição de nível superior; 6 (seis) docentes não tem mais do que um ano de experiência na Educação Básica, valendo ressaltar que 3 (três) deles nunca lecionaram nesse nível de ensino; somente um professor não é formado em curso de licenciatura; e por fim, 9 (nove) entre os 10 (dez) docentes possuem pós-graduação à nível de mestrado.

Notamos que, mesmo pertencendo a uma mesma categoria profissional, o conjunto de docentes entrevistados apresenta trajetórias diversificadas. Trata-se de um grupo marcado por diferenças no que diz respeito à titulação, aos tipos de instituições em que trabalhava antes de ingressar na UFPI e à sua faixa etária. Dessa forma, analisar como os professores constroem e vem construindo sua disposição para a docência e atuação no Ensino Superior, implicou, no caso dessa investigação, compreender os distintos saberes que foram sendo tecidos nos seus percursos formativos.

3.2 ENTRE O DITO E O NÃO DITO: ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES

A tarefa de transcrever a fala dos professores foi antecipada, obviamente, pela escuta repetida dos seus depoimentos. Ouvi-los novamente e olhar sistematicamente para o que foi relatado, ampliou sobremaneira a compreensão de fatos importantes suscitados por eles no início da carreira. Tínhamos em mãos fragmentos de narrativas que vão para além de traçar um percurso profissional, estes reverberavam afetos, medos, frustrações e anseios de quem decide dedicar a vida à educação.

Durante a realização das entrevistas, priorizamos o cuidado na percepção de sinais e atitudes que também estavam prenhes de intencionalidades, pois era preciso também enxergar o que não se fala com palavras. Por exemplo: sinais de dúvidas a respeito da pergunta emitidos por um leve franzir de testa, sorrisos diante de uma lembrança resgatada na memória, o silêncio seguido de uma inspiração de ar profunda (antes de começar a falar, o professor que teve essa atitude, lançou a interrogação: “posso falar a verdade?”).

Contudo, era necessário ampliar o rigor metodológico no trato com os dados. Optamos, então, por nos sustentar na técnica de “análise do conteúdo” proposta por Bardin (2009). Assim, fomos adentrando atentamente no conteúdo dos relatos de modo que a realidade do trabalho dos docentes fosse explicitada em diferentes perspectivas, e em especial, em relação aos saberes.

É preciso, antes de continuarmos, esclarecer que somos investigadores iniciantes na utilização de tal técnica. Focamos nesse aspecto, porque segundo a própria Bardin (2009, p.51) “a técnica de análise do conteúdo se faz pela prática.” Nossa intenção não era tornar simplista e superficial a sua utilização, porém nos arriscamos na tentativa de nos aproximar dos seus recursos, tendo em vista que, em investigações futuras o trato com a mesma tenderá ser por vezes mais especializado.

Dessa forma, após leituras sobre como proceder com os dados coletados a partir dessa técnica, recorreremos às etapas descritas para uma organização mais precisa da análise dos depoimentos, a saber: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Na primeira fase, operacionalizamos da seguinte forma: construímos quadros nos quais agrupamos, para cada pergunta, as respostas de todos os entrevistados. A partir disso, fizemos uma leitura flutuante e fomos observando a presença de homogeneidade entre as informações coletadas a uma mesma questão. Na sequência, destacávamos as sentenças que emitiam mensagens que correspondessem aos objetivos do trabalho.

Após a pré-análise, passamos à fase de exploração mais contundente do material transcrito por meio de uma leitura mais sistemática das narrativas, que nos levou a algumas impressões iniciais que gostaríamos de partilhar. A primeira delas é que, logo de início, observamos que as declarações referentes a distintas indagações se complementam e que as respostas a determinados tópicos do questionário algumas vezes não são obtidas apenas naquela etapa específica da entrevista, aparecendo por vezes de forma pulverizada também como resultado de outras questões lançadas aos entrevistados. O segundo ponto é demonstrar que, os limites do estudo se impõe em não conseguir discorrer sobre tópicos mais profundos no que diz respeito à profissionalização, profissionalidade e identidade docente. Estamos cientes que esses temas estão emergindo o tempo todo quando o assunto é o “saber docente”. Não sem razão, esclarecemos que usamos termos como “ofício docente”, “trabalho docente” e “profissão docente” como expressões afins, mas reconhecemos que existe uma discussão ampla e profunda sobre suas especificidades. Ademais, ainda nessa etapa do processo de análise elencamos um apanhado de categorias que serão apresentadas de forma detalhada nos capítulos 4 (quatro) e 5 (cinco) da tese.

Depois de esgotadas as leituras de todas as informações presentes nas entrevistas e que, se referem ao universo da pesquisa, a última etapa consistiu numa interpretação mais densa dos dados de forma a discutir de forma mais crítica e reflexiva a respeito das categorias elencadas.

4. O PROFESSOR INICIANTEE A UNIVERSIDADE: UM ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS SOBRE A IMERSÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

A literatura da área educacional já acusa: é preciso que o professor tenha conhecimento sobre seu trabalho e sua profissão. Sabe-se, e já é fato comprovado, que tais conhecimentos ultrapassam o limite do que é assimilado pelos docentes nos seus cursos de formação inicial. E o que de verdade nos inquieta é como toda essa trama de apropriação desses saberes se desenrola e gera conseqüências antes e durante o fazer docente tanto em nível da sala de aula como em nível institucional.

Este capítulo amparou-se nas seguintes questões: Quais motivos são elencados pelos docentes para escolher o ensino superior como território onde exerceriam sua profissão? Tais motivos já revelam saberes a respeito do que iriam executar profissionalmente e sobre o funcionamento e organização do espaço universitário? As expectativas que tinham ou têm a respeito do exercício profissional, de alguma forma, direcionam suas práticas? Como definem seus fazeres no contexto universitário, uma vez que os mesmo não se limitam apenas ao trabalho em classe? (Em relação a esta última questão, o professor D não nos deixa esquecer que “a universidade é muito mais que a sala de aula.”) Visualizaremos, mais a frente, pontos expressos pelos entrevistados a respeito dessas indagações.

Nosso objetivo foi compreender, inclusive através das trajetórias profissionais anteriores à inserção no ensino superior, os motivos de ingresso no campo universitário, as expectativas quanto à sua atuação num espaço que exige ensino, pesquisa e extensão, e os pontos a respeito da avaliação que fazem do seu trabalho (dificuldades/facilidades), identificando o papel dos programas voltados para o acompanhamento de professores nessa fase inaugural da carreira.

Nessa parte do estudo, estávamos o tempo todo retomando o fato de que não poderíamos nos olvidar em momento algum de que o foco da nossa análise eram os saberes constitutivos dos professores em início de carreira no Ensino Superior. Assim, pensamos, por uma questão de organização das ideias, em classificar os eixos temáticos em duas vertentes (Ver quadro 12): os que nos levam a detectar elementos que compõem a visão desses docentes sobre o espaço universitário em que estão inseridos, que serão discutidos no presente capítulo, e os que nos informam sobre aspectos mais singulares e específicos do campo dos saberes

adquiridos por eles antes e durante o exercício da função, que será analisada no capítulo seguinte.

Quadro 12 Eixos temáticos preliminares que abordam aspectos do espaço universitário e dos saberes

Eixos temáticos	
Ensino Superior	Saberes
Motivos de ingresso no ensino superior; Expectativas sobre a docência universitária; Avaliação do trabalho na universidade (dificuldades/ facilidades).	Formação inicial e sua contribuição na prática docente atual; Experiências trazidas da sua vivência como aluno; Troca entre os pares/ colegas de profissão.

Fonte: MONTEIRO, (2016)

Quando decidimos explorar as questões mencionadas acima, tínhamos a clara intenção de não perder de vista que estávamos adentrando um território específico de atuação dos docentes principiantes: a universidade. Entendemos que parte dos saberes dos agentes investigados está intrinsecamente articulada com as dimensões plurais dessa instituição social. Isto porque, de modo sucinto, o que se pede das universidades é que

não se contentem apenas em transmitir a ciência, mas que a criem (isto é, elas devem combinar a docência e a pesquisa); que dêem um sentido prático e profissionalizante para a formação que oferecem aos estudantes; que façam tudo isso sem se fechar em si mesmas: façam-no em contato com o meio social, econômico e profissional com cuja melhora ainda devem colaborar (ZABALZA, 2004, p.20).

Fato é que esse foco de dinâmicas e atribuições que se entrecruzam no mundo peculiar universitário se reflete de maneira direta no modo como os docentes exercem suas funções; define, em muitos casos, os parâmetros pelos quais constroem sua identidade profissional⁸⁴; afeta os mecanismos que utilizam para progredirem no *status* institucional; além de influenciar nas percepções que os docentes terão a respeito das trajetórias que deverão percorrer frente às demandas diversas de atuação apresentadas no seu *lócus* de trabalho.

Não vislumbramos melhor percurso investigativo sobre saberes docentes que não o de dar voz e vez aos professores. Nesse sentido, Tardif (2014) concebe que os professores, ao

⁸⁴ Não é nosso objetivo discutir a categoria “Identidade docente”, embora admitamos o seu grau de importância e correlação com a concepção de “saber”, uma vez que esta é preñe de aspectos que mobilizam o ser humano por inteiro. Prova disso, é que Pimenta (2010) não nos deixa esquecer que a construção da identidade profissional está estreitamente vinculada com o grau de significado que cada professor confere a sua atividade tendo por base seus valores, sua história de vida, seu modo de se situar no mundo, suas representações, suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor e ,por fim, nos seus saberes.

serem interrogados a respeito do que sabem, elaboram suas respostas a partir de categorias de seu próprio discurso, mostrando-se como agentes detentores de conhecimentos e capazes de dar significados a suas práticas. Com efeito, o autor defende que “a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2014, p.230).

É imperativo situar que a opção de considerar duas vertentes categoriais, Ensino Superior e saberes, foi eleita como estratégia para assegurar uma dinâmica de análise que nos capacitasse para identificar os saberes docentes configurados no âmbito universitário. Dessa forma, não desconsideramos a possibilidade de extrair e assimilar saberes docentes enraizados nesses dois eixos, e não apenas no eixo específico dos “saberes”.

4.1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA ENQUANTO LÓCUS DE TRABALHO: PANORAMA DAS MOTIVAÇÕES DOCENTES PARA SE INSERIREM NA CARREIRA UNIVERSITÁRIA

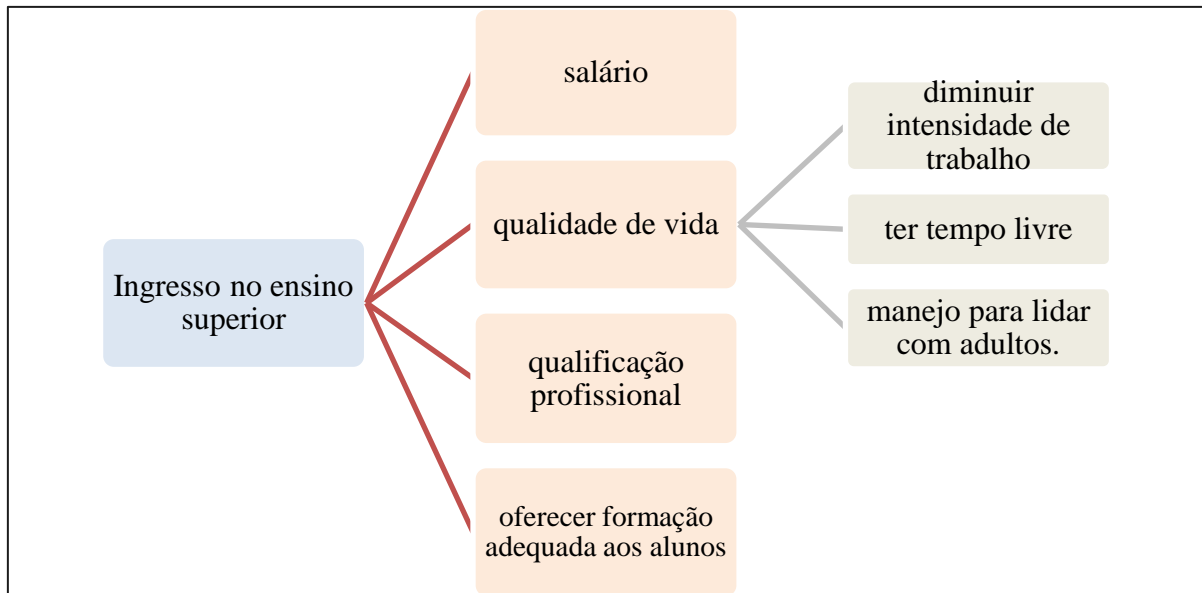
Analisando detida e detalhadamente as falas dos professores entrevistados, percebeu-se que eles afirmam de forma destacada 4 (quatro) motivos principais para o ingresso no Ensino Superior: a) a intenção de obter melhoria salarial, pois todos já vinham de outras carreiras, na Educação Básica- sete deles - ou em outras áreas - três deles); b) melhorar a qualidade de vida⁸⁵, frente à decepção em relação à experiência na Educação Básica; c) desejo de se qualificar; e d) promover formação adequada para seus alunos (Ver quadro 13).

O primeiro motivo foi o mais citado e sobressaiu-se por estar presente na fala de 5 (cinco) dos docentes inquiridos. Trata-se de um dado importante, porque, embora não esteja ligado diretamente à função de magistério, faz parte do contexto pessoal de cada um quando da decisão de se empenhar para ingressar na carreira de professor do Ensino Superior. Vale

⁸⁵Verifica-se a ausência de um conceito preciso e específico sobre o tema na literatura. Há uma infinidade de definições, cada uma englobando diferentes áreas (saúde, educação, meio ambiente, etc) e múltiplas abordagens. Contudo, notamos, ser necessário estabelecer em qual sentido estamos utilizando tal expressão. A partir de um estudo inicial a definição que melhor congrega elementos que atendem ao que estamos denominando de “qualidade de vida” é apresentada por Almeida, Gutierrez e Marques (2012). Os autores argumentam que existem duas vertentes para pensar essa noção: indicadores objetivos (têm a ver com aspectos materiais: alimentação, acesso à água potável, habitação, trabalho, saúde e lazer) e os indicadores subjetivos que abrangem aspectos que dizem respeito ao estilo de vida dos sujeitos e estão relacionados com a realidade social. São ações que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas, em que devem ser considerados elementos concorrentes ao bem-estar pessoal e controle do estresse, por exemplo. Esta esfera trata-se dos valores não materiais, como: realização pessoal, felicidade e inserção social. Estes últimos indicadores, dão conotação pertinente a ideia de “qualidade de vida” suscitada nessa tese por meio das declarações dos entrevistados. Ou seja, o conceito de “qualidade de vida” acionado pelos professores corrobora com essa perspectiva mais subjetiva da qual está submetida a concepção de “qualidade de vida” na literatura.

ressaltar que os cinco professores que mencionaram questões salariais como sendo a mola propulsora para o ingresso na universidade advinham de carreiras no Ensino Básico.

Quadro 13 – Motivos de ingresso no ensino superior (análise dos dados)



Fonte: MONTEIRO, (2016)

Além disso, ressoa nos depoimentos dos docentes uma oportunidade promissora de melhorar a qualidade de vida como sendo mais um incentivo para ingressar no Ensino Superior, uma vez que na Educação Básica deparavam-se com as seguintes dificuldades pessoais: lidar com o público infante-juvenil; sobrecarregar-se das atividades, que pareciam reduzir oportunidades de mais tempo livre, o que lhes tolhia o impulso para o estudo e a qualificação, além de serem geridas por meio de processos que resultavam na intensificação do trabalho⁸⁶.

Embora não apareça como um elemento de causa isolado nas falas dos entrevistados, uma vez que todos registraram mais de um motivo para o ingresso no Ensino Superior, os dados atinentes ao salário e à melhora na qualidade de vida, por meio de uma carreira mais estruturada, apesar de não serem o foco do presente trabalho, podem representar alguma importância no que tange aos reflexos dessas motivações no próprio exercício do Ensino Superior.

⁸⁶Essa temática é apropriadamente discutida por Dal Rosso (2008, p.23) ao reconhecer como intensificação do trabalho “os processos de qualquer natureza que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho. O seu inverso chamamos de redução da intensidade do trabalho ou menos trabalho.” O autor ainda pondera que intensidade laboral tem a ver com o desgaste físico e psicológico da pessoa com o seu labor cotidiano.

Os dois motivos elencados aqui aparecem de maneira conjugada em algumas declarações dos docentes, como vemos a seguir:

Primeiro, foi o salário, porque na educação básica a gente trabalha demasiadamente e não tem tempo para estudar e isso me angustiava muito. E eu gosto da vida acadêmica, gosto da vida acadêmica, da pesquisa, de estudar e na educação básica eu não conseguia fazer isso, era só trabalho e aquela carga grande de trabalho tanto na escola quanto em casa, porque tinha que levar muitas provas para corrigir, trabalhos para corrigir, elaborar, muitas turmas! Eu trabalhava 20 horas e eu tinha 3 (três) turmas e cada uma era 5 (cinco) aulas semanais e turmas numerosas. As turmas tinham em média de 36 (trinta e seis) ou 37 (trinta e sete) alunos e aí para fazer um trabalho bem feito? Principalmente na área de língua portuguesa que você precisa fazer com que eles produzam textos, isso acaba sendo muito trabalho para ver! Imagina chegar em casa como é, né? Três turmas com quase 40 alunos, são mais de 100 (cem) textos para serem corrigidos, que é diferente de você ler, né? Aí, isso seria só uma das coisas... E as outras: as avaliações, as aulas em si. Então, primeiro a questão de salário [...] (Professora F, Picos)

Tem que falar a verdade? (risos). Já que eu fiz a licenciatura e é voltada para ser professor, na verdade o ensino superior é o que ganha melhor, dentro das áreas de trabalhar com educação básica, ensino fundamental. Claro que você tem que gostar pelo que faz (*sic*), mas além de gostar pelo que eu faço, mas eu também penso na questão econômica. Então, pra mim o ensino superior foi melhor. Eu também tive uma experiência, que eu esqueci de falar, na educação infantil (alfabetização), que antes de passar no mestrado eu passei no concurso da prefeitura de Parnaíba, onde iria ser efetiva e já estava dando aula há três meses quando passei no mestrado, aí eu larguei a profissão lá, eu tentei até tirar licença sem receber, mas o prefeito não aceitou aí eu pedi exoneração do cargo até porque eu não gostava muito de dar aula na educação infantil. Eu tinha alfabetizar sozinha 31 (trinta e uma) crianças, aí eu achei isso muito complicado, a realidade foi bem diferente do que eu imaginava. A gente tinha direito a um auxiliar, mas esse auxiliar nunca chegou! Aí, eu não gostei da minha experiência na educação infantil e nem como estagiária no curso de pedagogia, então pra mim o ensino superior era o que eu sempre frisei. O que aparecia ia pegando, mas o que eu queria mesmo era ensino superior [...] (Professora H, Picos)

[...] de início eu imaginei que além da questão salarial, certo? Tem também a qualidade de vida, por que se eu fosse colocar na ponta do lápis o que eu recebia lá (na Educação Básica), trabalhando de manhã, de tarde e de noite, correndo pra um lado e para outro, né? [...] (Professora C, Picos)

Para mim está tranquilo (ser professor no Ensino Superior). Eu estou achando tranquilo, porque assim, como eu te disse eu tinha 13 turmas (na Educação Básica) e desse agora eu tenho 4 (na universidade). Então, hoje eu tenho muito tempo sobrando, né? [...] (Professor E, Picos)

Ainda mais: esses achados permitem diversos posicionamentos analíticos, e no nosso caso, a impossibilidade de abordar um contingente maior de dimensões compeliu-nos a privilegiar a perspectiva de que, conforme a instituição a que o professor se vincule, um tipo específico de produção e função acaba sendo exigido dele. Ao que parece, o exercício

profissional na educação básica apresenta características oposta aos que os docentes esperam encontrar no Ensino Superior. Naquele contexto a referência à profissão é feita reconhecendo-se a baixa remuneração e a expressiva carga horária dedicada à jornada de trabalho. Essas condições parecem interferir sobremaneira na decisão de desistir da carreira nesse seguimento de ensino.

Partimos, portanto, do entendimento de que a entrada dos professores na universidade comporta dinâmicas nas quais se articulam com conhecimentos advindos do senso comum e das experiências prévias em outros ambientes formativos (vivências anteriores à entrada efetiva no magistério superior). Neste sentido, a docência é permeada por expectativas e apreciações que permeiam a linha temporal da trajetória docente em termos retrospectivos

É inegável que os contextos e as condições de trabalho dos docentes nas universidades públicas são muito diferentes da Educação Básica, uma vez que a jornada de trabalho, o público “atendido” e os compromissos deles derivados são reconhecidamente distintos de outros locais de ensino formal, como a escola, por exemplo. Porém, um aspecto a ser considerado é que muitas vezes indexada a atividade inicial dos professores universitários novatos está apenas, e exclusivamente, o ato de ensinar. Ou seja, a abrangência profissional assumida primordialmente restringe-se ao ato da instrução em sala de aula (o que não deixa de ser um trabalho complexo), muitas vezes, com carga horária bem inferior ao que eles tinham na educação básica. Talvez daí decorra a sensação de que se tem mais tempo livre quando se inicia como docente no Ensino Superior. Acreditamos, contudo, que essa seja uma falsa sensação de quem ainda está, aos poucos, tomando conhecimento da realidade institucional em que atua.

A nosso ver, ao adentrar o Ensino Superior, o professor vai criando e se apropriando de novos modos de viver a docência. Ele tem a chance de fazer uma retradução da sua prática, inclusive com a possibilidade de usar o tempo que não está em sala de aula para assumir outras atribuições - como a prática investigativa, por exemplo - que a estruturação funcional da Educação Básica muitas vezes inviabilizava, mas que o nível superior de educação, por sua vez, exige.

Assim, é preciso lembrar que na composição organizacional de universidade ainda estão impostas a pesquisa e a extensão. Do professor são reivindicadas, ao longo da carreira, atribuições para além da instrução, que demandam um tempo considerável. Nessa conjuntura, vale a pena citar Borges e Veiga (2011, p.170) a respeito das configurações do trabalho nessa instituição: “Articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da docência universitária não é tarefa simples, nem fácil. Alguns têm desenvolvido atividades nas três

dimensões à custa de muito sacrifício pessoal, interferindo nas relações sociais mais amplas, no convívio familiar e até mesmo nas relações afetivas”.

Ainda mais: a concepção de universidade sustentada na lógica do mercado, como assinala Chauí (2001), gera consequências à atividade docente, principalmente, no que se refere ao manejo com a pesquisa, uma vez que nesse cenário a produção e a publicação de trabalhos científicos, pouco importando se estes apresentam inovação ou qualidade, são procedimentos que condicionam para o professor, via de regra, ascensão na carreira e obtenção de financiamento para suas pesquisas (YUKIZAKI, 2008).

No tocante à terceira justificativa, que explicita o desejo de exercer função na universidade, esta diz respeito à vontade de obter maior qualificação profissional, que foi elencada por 6 (seis) dos entrevistados, sendo 4 (quatro) deles egressos do Ensino Básico e dois do ensino técnico. (Ver quadro 14).

Quadro 14 – Ingresso no Ensino Superior para qualificação profissional

PROFESSORES	TRECHOS DA ENTREVISTA
PROFESSORA B	Eu quero a política do quanto mais melhor. Eu quero fazer o doutorado.
PROFESSORA C	Quero continuar me qualificando, porque eu quero ir para o doutorado
PROFESSOR D	Procuro formação profissional adequada
PROFESSOR E	A minha expectativa é de futuramente conseguir um doutorado. A universidade federal propicia uma ponte mais fácil para isso.
PROFESSORA F	A questão mesmo de progredir na carreira
PROFESSORA I	Quero me qualificar ao longo desse processo, ou seja, estudar mestrado, estudar doutorado.

Fonte: Pesquisa direta

Nesse ponto, as falas demonstram o intento dos docentes iniciantes de investirem em seus processos formativos. Suas assertivas revelam um plano de crescimento traçado para a vida profissional a partir da perspectiva que eles têm de que o ingresso na docência universitária é capaz de lhes proporcionar, haja vista que a possibilidade de realizar um curso de mestrado (no caso da professora I) ou doutorado (excluindo-se apenas a professora J que já possui o título de doutorado) aparece como mobilizadora para o ingresso no Ensino Superior. Tal fato, acaba indicando sinais da posição em que se coloca a universidade pública: de “ponte” que permite ao professor ascender de um nível acadêmico para outro.

Nesse sentido, ao falar da profissão docente na universidade, vemos aqui prerrogativas que nos fazem voltar o olhar para o dinamismo de aprendizagem dos professores, que, ao ingressarem na universidade, esperam que ela lhes dê condições para progredir na sua formação e, assim, ter assegurado o benefício de ascensão profissional.

Do panorama descrito acima, surgiu uma indagação: será equivoco imaginar que essa qualificação via pós-graduação oferta aos docentes um repertório de saberes que os instrumentaliza pontualmente para o exercício de ensinar? Com Pimenta (2010, p.107), temos dispositivos que sinalizam para uma reflexão no sentido de “que, embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeiro e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado ou doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar nesse aspecto.” Talvez esse esvaziamento da dimensão pedagógica, seja a justificativa da incidência de expressivas vozes que se levantam para anunciar que o investimento feito pelos docentes em suas pesquisas de doutorado e mestrado não tem como efeito direto uma qualificação dos mesmos como docente.

Somando a isso, apontamos que entre as causas dessa tendência a almejar títulos acadêmicos cada vez mais superiores, estejam os critérios de avaliação docente que se configuram na universidade e que, de acordo com Reuchlin (1989 APUD ZABALZA, 2010, p.121),

[...] refere-se quase que exclusivamente à atividade dos professores como pesquisadores (concretamente o número de artigos que tenham sido publicados em inglês) A melhor estratégia para fazer uma carreira profissional rápida na universidade consiste, de maneira paradoxal, em esquecer-se dos alunos o mais que se possa e dedicar-se, de corpo e alma, às pesquisas que poderão ser publicadas.

Ampliando essa reflexão, nos colocamos a pensar que, se por parte dos docentes é genuína intenção de se capacitar para prática específica do ensino, assumindo uma real responsabilidade com a aprendizagem dos graduandos na universidade, tal anseio terá seus limites impostos pela forma como vêm se esquematizando os cursos de pós-graduação *stricto sensu*.⁸⁷

⁸⁷Pimenta (2010) constata que a inclusão da disciplina “Metodologia do Ensino Superior” nos cursos de pós-graduação ocorreu a partir do reconhecimento sobre a importância do desenvolvimento profissional da profissão docente para os professores durante sua formação continuada. Contudo, a autora destaca que a carga horária da disciplina, em geral, é resumida em 60 horas em média e nem sempre é ministrada por profissionais que dominam saberes necessários à docência. Além disso, para muitos docentes universitários, essa iniciativa tem sido a única oportunidade sistemática de uma reflexão sobre o seus fazeres pedagógicos. No mais, fundamentando melhor essa questão, no trabalho de Pereira e Medeiros (2011), ao discutirem acerca da formação de professores para a atuação no ensino superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil e da inserção da disciplina Metodologia do Ensino Superior nesses cursos, concluem que é preciso um maior empenho dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no sentido da formação para a docência no nível superior, visto que, grande parte dos mestres e doutores formados nesses programas, se dedica às atividades de docência universitária. Essas observações partem do pressuposto de que a inserção da disciplina de Metodologia do Ensino Superior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil, especialmente, aqueles com programas de doutorado, ainda é baixa, devendo, assim, ser incentivada.

Colocamo-nos a afirmar, por meio das impressões que nos atravessam, que necessário se faz reforçar tenazmente o viés pedagógico nos cursos de mestrado e doutorado (ainda mais os que são da área da Educação), para de que, de alguma maneira, a perspectiva da docência não seja de todo asfixiada pela esfera técnica de se aprender a fazer investigação científica, pois de outra maneira “o perfil atual dos professores seria mais adequado se os seus estudantes tivessem de receber uma formação orientada para a pesquisa [...]”(ZABALZA, 2004, p. 127)

Estamos, de certo modo, levados a conceber a pesquisa como ponto fundamental e até central nos espaços universitários. E a isso não nos opomos em absoluto! Contudo, a tendência que parece mais eficaz e adequada é que a pesquisa não fique sedimentada como um fim em si mesmo ou voltada para atender demandas apenas científicas, a questão é aplicá-la também para atender princípios educativos, a fim de não negligenciar a formação dos estudantes, como nos alerta Demo (1997).

Subjacente a todo esse enquadramento, situamos as falas dos docentes iniciantes que almejam tornar-se professor universitário não apenas por conta de uma preocupação com sua própria formação, mas com a de seus alunos. Vejamos o teor das declarações:

Por que dar aula no ensino superior? Olha, eu acho que é a partir daqui, do ensino superior que nós ...Eu sou muito preocupado com a formação dos futuros professores, então eu acho que eu queria estar aqui mesmo, dar aula aqui para formar professores. Assim, eu sempre quis isso. [...] Mas eu acho que porque na universidade é daqui que saem os professores, não é?! Os professores de Física que vão pra o Ensino Fundamental e Médio, então eu queria contribuir para a formação dos professores da universidade, da minha cidade, do meu estado para que possam ser bons professores.. Eu não me considero que eu seja um bom professor pra ensinar, mas assim, contribuir com o que eu sei e apreender com os que já estão aqui. [...] Eu pensava: eu quero estar lá na universidade, dar aula lá para os alunos, principalmente para os alunos das licenciaturas. (Professor G, Teresina)

Na verdade, minha expectativa é de formar bons profissionais [...] (Professora J, Picos)

Minha expectativa é poder contribuir com a formação desses meninos que estão na universidade e que escolheram fazer o curso de letras ou pedagogia, que são as áreas que eu ministro disciplina. Contribuir para que eles possam agregar mais conhecimento à vida deles, sempre os incentivando a progredir.(Professora F, Picos)

Meu objetivo é contribuir de alguma forma e das formas possíveis com a formação do meu aluno. [...] Quanto mais profissionais competentes saírem daqui, acho que o pagamento do professor é isso.(Professora B, Picos)

O sentido de todo investimentos dos docentes para aprenderem e se desenvolverem no trabalho também é demarcado pela possibilidade de poderem conferir maior qualidade à formação dos alunos. Todavia, tomando por base as discussões acima, temos aqui um impasse: são poucas as possibilidades de serem implementadas circunstâncias potencializadoras de uma formação adequada aos estudantes das universidades, sem que se tenham embutidos nos moldes estruturais da formação inicial e continuada que os docentes iniciantes se propõem a cursar ou já cursaram elementos que os direcionem a pensar sobre sua prática em sala de aula, pensar uma prática mais planejada, até porque, se essa prática “não for analisada, se não for submetida às comparações e se não for modificada, podemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros.” (IBDEM, 2004, p.126).

Em todo caso, nas falas dos professores supracitados, eles assumem sua responsabilidade profissional como docentes, acenando para a perspectiva ética que implica o seu trabalho, uma vez que não há dúvidas de que possíveis prejuízos na formação profissional dos estudantes não são exclusivamente conseqüências da falta de aprimoramento técnico ou teórico do professor, mas, sobretudo, pela ausência do compromisso profissional, que estes devem adotar. Tal constatação ilustra, por sua vez, uma das competências referenciadas por Jacques Tardif (2007) para direcionar a profissão professor universitário: “agir de modo ético no exercício da função, tanto no ensino, pesquisa, colaboração com a vida universitária e oferta de serviços a comunidades diversas.”

4.2 O PROFESSOR E AS PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO NA CONJUNTURA UNIVERSITÁRIA

A novidade geralmente parece assustar por ser encontro com o desconhecido. No caso dos docentes em início de carreira na universidade, encarar o novo pode desencadear processos profícuos de aprendizagens, uma vez que, nesse começo de atuação, eles tanto ensinam como, invariavelmente, aprendem, dado que nessa etapa de “indução”⁸⁸ estão a assimilar e a se apropriar de toda a realidade do seu atual posto de trabalho. Nesse particular, e diante do partilhar de experiências e impressões sobre como esses docentes se percebem no movimento de imersão e confronto inicial com a complexa tessitura do espaço universitário,

⁸⁸Gariglio (2016) ao tratar em seus textos especificamente sobre os processos de iniciação à docência e aprendizagem docente, demarca a noção de indução concebendo-a a partir de duas perspectivas. A primeira ressalta o caráter do encontro inicial com o mundo “real (em oposição à experiência como estudante na formação inicial) de ensino. A segunda destaca a posição central da fase de indução num contínuo mais amplo de preparação e desenvolvimento de professores. Nesta linha, a indução é compreendida como uma arena complexa e variada de vivências particulares com a atividade educativa, isto é, uma fase de aprendizagem para ensinar, um processo de enculturação e um programa formal e informal de apoio, desenvolvimento e avaliação de professores iniciantes.

nos pomos a aventar que cada indivíduo tem seu jeito singular de lidar com esse desafio, tornando-o positivo ou negativo.

Assim, perguntados sobre a avaliação que fazem sobre seu trabalho, os docentes destacaram as facilidades ou dificuldades tanto no âmbito institucional como no de sala de aula, remetendo-se, nesse último caso, à ação pedagógica em si mesma. No que diz respeito à dimensão institucional, de modo geral, as afirmativas reverberam uma insatisfação quanto aos processos que impedem avanços na formação profissional. Nessa linha, a professora B chegou a dizer:

Dificuldade? eu pontuo duas coisas: tudo que eu vou fazer e que eu tenho muita vontade de fazer muita coisa, mas quando eu vou fazer eu sou barrada numa titulação porque eu não sou doutora, ou seja, eu trabalho com alunos de iniciação científica voluntária porque eu não posso concorrer a uma bolsa remunerada. Enfim, tudo que eu faço aqui é porque eu quero, pois não há incentivo para isso porque eu não tenho a titulação. E segundo, é a burocracia, tem muitos processos que eu acho que poderiam ser muito mais rápidos se as pessoas fossem menos (...) A burocracia e houvesse uma vontade maior do próximo, vamos dizer assim! Por exemplo: eu fui pedir umas diárias recentemente para participar de congresso e meu processo tinha mais de 50 páginas e ainda voltou negado por falta de documento, sendo que o documento tava lá. Tava lá no processo. E todo esse trâmite demorou dois meses para resolver uma coisa assim... E detalhe: eles me deram 550 reais para cobrir todas as despesas e só a inscrição do evento foi 530 reais, então saiu praticamente tudo do meu bolso. (Professora B, Picos)

A professora I, nesse mesmo sentido considera que

É muito difícil ser um bom professor sem ter toda uma estrutura tecnológica, por exemplo! Aqui falta material impresso, falta recurso para a instituição adquirir mais livros, inclusive falta recurso para os professores viajarem para participar de congressos ou conferências. É difícil ser bom professor sem ter toda essa bagagem. (Professora I, Teresina)

Esses depoimentos apontam para uma aspiração pela superação dos entraves administrativos, no que diz respeito à consolidação de tramites que inviabilizam o movimento docente frente à busca pelo aprimoramento profissional, a fim de que essa onda de vontade de se aperfeiçoar não morra nas praias burocráticas da universidade. Necessário é criar estruturas de apoio mútuo que reforcem e ampliem as condições para que os professores invistam cada vez mais na apropriação de saberes que irão regular e fomentar sua prática.

Fixamos, ainda, um rol de dificuldades elencadas pelos docentes para se engajarem, particularmente, em atividades extensionista e de pesquisa que pretendem executar, pois, como bem argumenta Pereira e Medeiros (2011, p.175.), “o tripé ensino-pesquisa-extensão,

que sustenta a existência de uma universidade, embora seja uma função da instituição e não do docente, considerando especialmente a realidade brasileira, acaba sendo uma prerrogativa dos professores [...].”

Destarte, para dar visibilidade a esses entraves, tomo como referência os dizeres da professora C:

Estou encontrando um pouco de dificuldade, porque eu não fui apresentada, eu fui assim “jogada”. Eu não sei como funciona! Eu não estou descobrindo de forma autônoma, enchendo o saco do povo! Não fiz ainda o estágio de iniciação à docência⁸⁹. [...] Mas voltando, olha, eu não sei quem é o assessor de extensão do campus! Não sei se é homem ou se é mulher! Muito embora, há um comodismo da minha parte, porque nada me impede de entrar em sala de professor e perguntar “quem é você?”. Eu sinto a necessidade, por exemplo, foi entregue agora um plano de atividades para a gente preencher, mas eu preciso ter algo mais que minhas disciplinas... não posso ficar só no ensino! Preciso saber sobre como fazer uma extensão! Eu não sei nada! E foi meio assim “tu te vira!”. Aí, eu saio perguntando para um, para outro.[...] (Professora C , Picos)

A professora dá seguimento a sua fala enfatizando meandros a respeito dos obstáculos para realizar pesquisa.

Na pesquisa, assim eu não me sinto (...) porque, por exemplo, aqui não tem laboratório de química! Mas para eu executar pesquisa aqui no campus eu já fiquei desanimada, pois tem uma norma que diz que depois de sábado meio dia o campus fecha! Você sabe que pesquisa não para, não tem sábado, domingo, feriado..Aqui sábado à tarde a universidade fecha meio dia e você não entra nem pulando o muro. Como eu vou desenvolver algo? Vou agrupar cristais, como? Até para uma prática simples dessa que no popular é criar um cristal, eu preciso ver essa experiência todo dia!! Como eu vou ver no sábado, no domingo ou feriado se a universidade está fechada? Na minha área tem essa dificuldade! (Professora C, Picos)

Balizados pelos mesmos argumentos os docentes a seguir afirmam:

Acho que essa é a pior parte, isto é, a estrutura da universidade, principalmente pra fazer pesquisa. Tanto é que as minhas pesquisas não são feitas aqui, são feitas no Instituto Federal do Piauí (IFPI), porque, por exemplo, aqui eu tenho dificuldade em entrar aqui no final de semana e quem faz pesquisa não tem sábado, não tem domingo, não tem feriado, não tem nada, principalmente quem trabalha com bichos. Às vezes você tem um animal que precisa de alimentação e aqui na universidade a gente tem uma certa dificuldade nesse acesso ao espaço do laboratório, então eu acabo desenvolvendo a pesquisa lá (IFPI) porque eu tenho esse livre acesso. Posso ir de madrugada, posso ir qualquer horário, porque pesquisa é pesquisa e não tem jeito. E ai a universidade, infelizmente o campus aqui não está preparado

⁸⁹ A professora faz referência ao Seminário de docência Superior que foi explicitado no capítulo três dessa tese. Vale lembrar que a presente entrevistada já está trabalhando na UFPI há 1 ano e três meses.

para isso! Ainda tem que comer muito arroz com feijão pra poder desenvolver pesquisa aqui dentro [...]. (Professora J, Picos)

Não sei bem sobre nada disso! Não tivemos um seminário, por exemplo, para explicar coisas como a extensão... Inclusive o que eu sei disso é porque alguns colegas meus trabalham com isso, inclusive um dos meus questionamentos que eu mesma faço pra mim [...] O que eu faço por mim é publicar artigos, mas esses programas da própria universidade eu não sei nada disso. E a gente sabe que pode ter programa de extensão, mas normalmente quem faz é professor doutor, e eu não cheguei a esse patamar ainda. E eu nem sei como fazer para fazer um projeto de extensão, não sei quem é a pessoa responsável pela extensão aqui no campus de Picos. [...] Poderia ter tido uma palestra para dar essas informações aqui no Campus. Sei que fui cadastrada num seminário que vai ter para professores ingressantes na UFPI,mas não tem data prevista para acontecer. (Professor H, Picos)

Nos relatos, tanto as regras administrativas da universidade quanto a ausência de um suporte instrumental e técnico direcionado aos projetos que os professores desejam desenvolver, aparecem como empecilho e desestímulo, interferindo, ao que se pode imaginar, na limitação do repertório de conhecimentos que poderiam advir de outras atividades que não necessariamente da docência.

Vê-se, até aqui, que o professor novato, ao tentar ultrapassar a etapa do instruir, investindo tempo e esforço em iniciativas como pesquisador e extensionista, encontra barreiras impostas por uma instituição que não pode ficar na expectativa de que os docentes iniciantes busquem sozinhos os meios para seu aperfeiçoamento.

É claro que, como já mencionado, cada sujeito faz sua avaliação de forma peculiar tendo por base suas experiências. Assim, gostaríamos de exaltar a fala de um professor de Picos, que anuncia como ponto positivo para sua atuação o modo como a universidade no geral está organizada.

A universidade federal do Piauí, onde eu sou professor, ela ajuda bastante. A estrutura ajuda bastante. Pelo menos aqui em Picos eu não vejo dificuldade quanto a isso. Os coordenadores, o pessoal que está na dianteira dos cursos e da direção sempre são bastante solícitos às nossas dificuldades. Então, não vejo tantos problemas a serem enfrentados. Não vejo muitos empecilhos, não. Tem um saldo positivo aí [...] e outra, eu dou aula para 4 (quatro) turmas e minhas turmas são concentradas das quartas às sextas. Então eu tenho o sábado eu tenho o domingo, tenho segunda e tenho a terça pra preparar aula e estudar os meus assuntos da pesquisa. (Professor E, Picos)

Tal posição tem um tom destoante em relação aos anteriores, contudo vale ressaltar que este último docente ministra aulas e faz pesquisas de cunho mais filosófico, não necessitando de aparelhagem laboratorial e maiores equipamentos. Além disso, pelo que deixou a entender não manifesta interesse ainda de se empenhar em projetos de extensão, não podendo, contudo, fazer maiores referências a essa dimensão que demarca mais uma atribuição da universidade.

Interessante destacar que os docentes da UFPI-Teresina, em sua grande maioria, apontaram dificuldades e facilidades no âmbito da docência em si (Ver quadro 15), não exaltando aspectos de falhas estruturais de forma tão contundente quanto os professores de Picos. Também não reclamaram de obstáculos em relação às questões administrativas, isso talvez se deva ao fato de que possam resolver tudo diretamente com o pessoal responsável pelo gerenciamento de protocolos sobre a pesquisa e a extensão. O que nos leva a supor é que, de modo geral, os docentes da capital estão mais bem assistidos no quesito material e condições físicas para exercer seu trabalho, mas não necessariamente no que concerne às estratégias de apoio às suas práticas de ensino em sala de aula.

Quadro 15 – Avaliação dos professores iniciantes de Teresina sobre a imersão na universidade

Professores de Teresina	Trechos das entrevistas
Professor D	Sinto dificuldades quanto à seleção e adequação de material de aula levando em consideração os alunos surdos. Também fico preocupado com a falta de interesse de alunos, não sei bem como fazer
Professor G	As minhas dificuldades são na sala de aula e olha que tem algumas que são preocupantes, como por exemplo, às vezes em relação aos alunos na questão se eu não estou falando a linguagem correta com eles. Eu me preocupo muito com isso. Eu não gosto de, por exemplo, na sala está falando e perceber que tem muita gente dispersa. Seria me policiar na minha linguagem, porque o que acontece muitas vezes é a gente sair de um mestrado e doutorado com aquela linguagem lá em cima e você vai pra uma turma e tem de ficar preocupado com essa dificuldade de ficar se policiando
Professor A	Uma coisa que me chamou atenção foi na sala de aula, muitas vezes o aluno ele chega com uma deficiência, e até eu diria que grande, e que nós professores acredito que temos que trabalhar em cima daquela deficiência, planejar a aula não para lecionar o conteúdo da ementa, mas também da deficiência do aluno e isso pra mim foi uma realidade que me deparei nova. [...] Imagino que em todo segmento da educação o professor se depara como isso, mas não esperava que na universidade eu me deparasse com o aluno que precisasse mais de mim do que eu imaginava.
Professora I	Em se tratando do exercício de ser professora, ter o conhecimento da disciplina me dá certa segurança, ou seja mesmo diante das dificuldades que eu aponto, eu sempre consigo fazer algo interessante, inventar, criar [...] Isso para mim é fácil.

Por outro lado e de modo geral, as afirmativas dos docentes principiantes do pólo do interior militam em favor de uma universidade que esteja voltada a oferecer-lhes o domínio de competências inerentes a essa instituição, pois, ao que se percebe, não é possível tornar-se um professor universitário de repente e apenas tendo alguns conhecimentos e habilidades para

ensinar (que muitas vezes trouxeram das experiências na Educação Básica). Exige-se que haja a mobilização de conhecimentos especializados sobre a dinâmica da instituição, pois eles são, em boa medida, responsáveis pelas consequências das ações profissionais, elevando o nível de autonomia e de clareza para que os docentes iniciantes enveredem pelos variados caminhos (extensão, pesquisa, gestão, por exemplo) existentes na universidade.

Por outro parâmetro, as palavras dos professores lotados na capital circunscrevem principalmente necessidades voltadas para o manejo diário com a sala de aula, ou seja, com o ambiente de ensino e as prerrogativas que lhe são próprias.

Os docentes universitários iniciantes se deparam com desafios diários que, até certa medida, assumem algumas diferenças, se tomarmos por base os seus campi de origem. Logo, acreditamos que é preciso reivindicar medidas e ações para muni-los de recursos instrumentais e cognitivos, a fim de que se sintam mais preparados para enfrentar as situações dilemáticas sobre as quais se reportam e que são próprias do mundo universitário. .

Não há dúvidas de que, literalmente, é preciso que haja uma recepção adequada a quem chega à universidade. Se a universidade se colocar a disposição do professor iniciante para suprir suas deficiências primeiras, será quase certo que encontrará ali um profissional motivado e comprometido com o que faz, uma vez que este sai da esfera alienada e amadora de quem não sabe como fazer e nem o que fazer no novo espaço com que se depara.

Na perspectiva das singularidades das avaliações docentes a respeito da lógica interna da universidade, responsabilidades são impostas às instituições formadoras. Estas deverão ter em mente que o professor irá deparar-se com uma realidade que precisará desbravar gerindo ações de adaptações a ela. Neste sentido, a escola de formação inicial deverá proporcionar aos professores o domínio de seus elementos constitutivos que vão além dos aspectos de ensino, abarcando os meandros que envolvem a pesquisa e a extensão. Por isso, é importante investir na pessoa e dar um estatuto privilegiado aos saberes que regem a dinâmica da instituição universidade (regimento geral, regimento da pesquisa, ensino e extensão etc.).

O quadro que é colocado pelos professores sinaliza para a efetivação de atividades voltadas para o desenvolvimento da formação dos docentes universitários iniciantes. Nessa direção Mayor Ruiz (2009 apud SOUZA e PEDROSO, 2016, p.43), aponta algumas premissas e estratégias que devem consideradas: o reconhecimento, pelas autoridades da universidade, da urgência da formação integral do professor; a sensibilização e corresponsabilização dos professores da importância de sua própria formação; a elaboração de programas de formação, considerando diferentes estratégias formativas, e com base no perfil do docente, suas necessidades e expectativas; a participação ativa e voluntária dos professores

iniciantes no planejamento, desenvolvimento e avaliação desses programas; a implementação da figura do professor tutor; a garantia de uma carga horária ao iniciante que o possibilite tempo suficiente para se integrar satisfatoriamente nas atividades de formação, investigação e extensão; a criação de redes de apoio emocional e técnico aos principiantes, por meio eletrônico, contato pessoal, grupal e individual.

Em síntese, se faz necessário “uma acolhida e um programa de inserção de novos docentes, fortalecendo-os para as situações inéditas que estão enfrentando, propiciando a superação de aspectos limitadores em si mesmo e no ambiente universitário.” (ISAIA, MACIAEL e BOLZAN, 2010, p.3). Talvez, assim, teremos, um início de carreira no Ensino superior que dê contornos ao professor universitário competente, ao qual Perrenoud (APUD, YUKIZAKI e VASCONCELOS, 2008, p.87) faz referência: aquele capaz de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc), que são construídos cotidianamente para solucionar uma série de situações ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais.

5 OS SABERES DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA NA UNIVERSIDADE: UMA INTRODUÇÃO SOBRE SUAS ORIGENS E CARACTERÍSTICAS

Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo.
Fernando Pessoa

Dados os devidos esclarecimentos a respeito dos tópicos que estão alinhados com a categoria “Ensino Superior”, passemos a uma apreciação mais esmiuçada sobre os subeixos relativos ao eixo temático “saberes”. Eles também foram gerados dos itens descritos no roteiro de entrevista e se traduziram no esforço de tentar fazer emergir das narrativas professorais a pluralidade de conhecimentos que dão formas ao jeito de pensar, sentir e agir dos docentes universitários iniciantes.

Por meio das colocações dos professores à respeito do material que utilizam para dar aula, das estratégias que elegem frente às situações enfrentadas cotidianamente, do balanço que fazem do seu curso de formação inicial como fonte auxiliar da sua prática, dos relatos das suas vivências como aluno, da explanação sobre como se dá o momento de comunicação entre seus colegas de trabalho, foi ofertado à investigação um conjunto de vestígios que sustentaram nossas reflexões e discussões sobre os saberes dos docentes iniciantes no cenário universitário.

Essa sequência de informações constitui meio para alcançarmos alguns dos objetivos propostos no início da tese, a saber: examinar como acontece a articulação dos saberes adquiridos no curso de formação inicial com os que são oriundos da prática pedagógica no espaço universitário, averiguar como a condição de aluno imprime saberes à atual prática como docente iniciante, além de investigar como a comunicação entre os pares interfere na construção de saberes para atuação na universidade.

Como nossa intenção é mirar o saberes docentes que são tecidos e incorporados na conjuntura do ensino superior, necessário é enfatizarmos que o ofício desses professores não pode ser equiparado àquele decorrente da divisão detalhada do trabalho. Longe disso! Há uma dinâmica funcional que induz o profissional a uma frequente oscilação laboral nas dimensões próprias da universidade. Ora apenas ensina, ora pesquisa e ensina, ora assume cargo de gestão e ensina, ora pesquisa e executa projetos de extensão, etc. Logo, na fase de iniciação à docência, o professor novato, que enfrenta as mesmas responsabilidades dos professores mais experientes, precisa adquirir diversos conhecimentos das variadas funções que podem assumir além da docência.

Complementando essa ideia, Marcelo Garcia (2010, p.28), num artigo em que aborda com certa amplitude o conjunto de características a respeito da profissão docente, menciona algumas tarefas com que se deparam os professores iniciantes em geral: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto onde trabalham; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional

Não é fácil elaborar uma relação com requisitos de atividades a serem executadas ou com conhecimentos a serem adquiridos para exercer a docência. Por outro lado, o que parece acontecer é que, alguns preceitos e jeitos de fazer só serão aprendidos na prática cotidiana; portanto, tal constatação sugere que os primeiros anos de profissão são decisivos para as descobertas, as adaptações e as aprendizagens.

E é no intuito de vasculhar e fazer emergir alguns aspectos dessas aprendizagens e descobrimentos dos docentes entrevistados que passaremos a descortinar como as situações em geral em que se encontravam na condição de alunos geraram conhecimentos que agora são destinados a subsidiar suas ações. Apresentaremos também pontos atinentes aos efeitos das relações entre os colegas de trabalho e discutir sobre em que medida sua formação inicial lhes ofertou condições para estabelecer os alicerces de sua prática atual.

Não nos furtamos, contudo, à observação de que os professores, enquanto cursavam suas licenciaturas ou bacharelados encontravam-se na condição de estudantes. Porém, a nossa intenção com essa perspectiva é perceber nuances, características e o modo peculiar de constituição dessa formação inicial nas suas ações atuais como profissionais.

Feitos os devidos esclarecimentos, gostaríamos de acrescentar nessa fase da tese uma citação de Almeida (2010, p.1) que nos faz pensar sobre outras múltiplas e variadas fontes de fatores que também contribuem para a construção de saberes docentes: “os conceitos historicamente construídos sobre a docência, o que as mídias dizem das escolas e dos professores, a crise na autoridade e autonomia docente, as notícias sobre a violência na sala de aula contra os professores [...]”

Certos de que a multiplicidade dessas fontes não pode ser acessada em toda amplitude que lhe cabe, vamos agora a alguns pontos que geram saberes para os docentes que atuam nas universidades.

5.1 A FONTE PRÉ-PROFISSIONAL DO OFÍCIO DE ENSINAR: O PROFESSOR COMO ALUNO.

Guardamos em nós o mestre que tantos foram.
Miguel G.Arroyo

Com essa frase, Arroyo (2008, p.17) nos faz pensar sobre as marcas impressas em nós pelos professores que tivemos. Não restam dúvidas de que a identificação com eles, construída ao longo da trajetória como estudantes em qualquer nível de ensino, tece um legado articulado que define, até certa medida, o jeito de ser dos futuros docentes.

Gravada nessa perspectiva encontramos a noção da “simetria invertida”. Ou seja, “a situação de formação profissional do professor é invertidamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo a ele como professor” (MELLO, 2000, p.107). O pressuposto basilar desse conceito nos faz perceber que os saberes e fazeres dos professores, além de serem formados no diálogo consigo mesmo, são construídos num processo contínuo de articulação com outros indivíduos, isto é, formulados a partir da interface entre “‘eu’ (ou ‘eus’) com os ‘outros’” (NEVES, 2009, p.88).

O que visualizamos diante da indagação feita aos entrevistados sobre como a sua condição de aluno refletia na sua condição atual de docente é que foi decisiva a referência feita ao tempo de estudantes na graduação ou na pós-graduação. Houve um silêncio quanto ao período em que eram estudantes na Educação Básica. E dois fatos merecem destaque: na pergunta em que nos referimos sobre “a condição de aluno”, a ideia era que eles vislumbrassem qualquer experiência como aluno, seja nas escolas de Educação Básica ou nos cursos de formação profissional (bacharelados, licenciaturas, especializações, mestrados, doutorados.). A segunda questão é que partimos do pressuposto de que a postura de “esquecimento” do tempo de estudantes nos espaços escolares justifica-se em virtude de prevalecer a percepção unívoca de que a aprendizagem docente está direta e exclusivamente relacionada à formação inicial. Já é sabido, porém, que esta aprendizagem está fortemente vinculada às experiências que os professores absorveram nas escolas enquanto assumiam a responsabilidade de conduzir suas ações de aprendizes. E, por fim, cabe lembrar que as últimas experiências desses docentes como estudantes foram ou estão sendo nos cursos de pós-graduação, fato que também pode justificar a não alusão ao tempo de alunos na Educação Básica.

Dito isso, não acreditamos que essa omissão represente a falta de influência dos espaços escolares por onde passaram os entrevistados na sua profissão atual. É preciso conceber que talvez muitos deles, no tempo da sua escolarização, não vislumbravam ainda a ideia de ser professor e, muito menos, professor no Ensino Superior.

Diante de uma leitura mais minuciosa dos depoimentos, vemos o vestígio de dois saberes diretamente vinculados aos momentos descritos pelos professores quando estiveram na posição de aluno. O primeiro é a construção de habilidades para detectar o que chamaremos de “dualidade bom professor e mau professor.”

Senão, observemos a fala dos professores:

Eu acho que, como na qualidade de aluno, quando eu fui aluno nas minhas últimas experiências, eu acho que eu trago disso pra minha sala de aula; são más experiências que eu tive com péssimos professores. Digo péssimos professores, porque é claro você tem bons professores, mas não há como fugir de que você tem professores que não são bons. Professores sem o mínimo de didática, professores sem o mínimo de posicionamento moral até em sala de aula. Então, o que eu trago das minhas vivências em sala de aula positivamente pra minha sala de aula hoje é justamente essa questão das más vivências que eu tive. Então, dos professores bons, eu tento copiar aquilo que eu achava interessante, aquilo que eu achava bom e, dos professores ruins, eu tento evitar aquelas mesmas posturas. (Professor E, Picos)

É que, na universidade, eu trago comigo as boas experiências, as ruins eu procuro não lembrar. Então, aqueles professores que eu julgava terem uma metodologia adequada, serem professores mais humanos no sentido de ouvir o aluno, de deixar a gente participar que nem sempre o professor permite isso né, aquele professor que além de trazer o conteúdo pra sala de aula tem aquela sensibilidade. Teve professor aqui na universidade que eu trago como inspiração porque as aulas eram muito boas, muito produtivas e eu ficava pensando “poxa é muito bom trabalhar assim”. (Professora F, Picos)

Eu sempre falo pros meus alunos que a gente tem que usar os nossos professores como exemplo, exemplos bons e ruins. Mas eu tive bons professores, apesar de afirmar que a minha graduação foi defasada, mas eu tive muitos bons professores e professores bons tanto no sentido de ensino, quanto na relação com os alunos, que eu acho que isso é primordial, porque se eu não tiver não um bom relacionamento, mas um mínimo de relacionamento com meus alunos, o processo de aprendizado ele trava e não vai pra frente. (Professor J, Picos)

Parece haver uma polaridade extremada em relação à concepção do que é ser mau e bom professor. Somos levados a entender que quem é reconhecido como “bom” se mostra competente em mais de uma dimensão: ensina bem, sabe se relacionar com as pessoas, etc.

Ou seja, os relatos dos entrevistados indicam que a ideia de “bom professor” passa pela capacidade dele de se mostrar afetivo, aliada ao trato do conteúdo a ser ensinado e à metodologia da qual lança mão. Da mesma forma, os atributos direcionados aos maus professores atingem uma gama de ação e atitudes consideradas amplas e diversificadas. A imagem deles está associada a fragilidades em relação à didática e à dificuldade de relacionamento com os alunos, por exemplo.

Constata-se que habitam nas práticas pedagógicas dos docentes novos traços significativos trazidos das suas experiências como discentes, e, por essa vivência, ainda justificam suas atitudes e posturas atuais no que diz respeito à forma de tratar os alunos, à preferência por determinadas metodologias de ensino e à maneira como orientam suas atividades.

Nessa perspectiva, Pimenta (2010, p.79) reforça que:

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências adquiridas como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional.

Podemos atestar outro aspecto extraído da fala dos docentes quando rememoraram sua posição como alunos: alguns deles aprenderam a se colocar no lugar dos educandos que demonstram saber menos ou que estão com dificuldades para entender o conteúdo ministrado. Tal perspectiva revela que os docentes apresentam uma reação intencional de sentir empatia pelos estudantes universitários, colocando-se no lugar dos que estão com problemas para aprender e tentando resolver a situação mediante a perspectiva do outro.

Eu gosto muito de me pôr na situação dos alunos, porque eu acho que, eu fazendo isso, eu consigo chegar mais perto da turma [...]Eu sempre lembro, quando eu olho a dificuldade do aluno eu não trato aquilo como se fosse novidade, até porque a gente às vezes vê alguns professores falando: “Meu Deus, ele não entendeu isso?”. Aí da vontade de dizer: “Não, não é novidade, ele não entendeu, professor!”Portanto, eu tenho que fazer um método lá na aula que ele entenda. Eu fico assustado quando eu vejo um professor se assustando com a deficiência dos alunos. Eu não me assusto, porque eu mesmo tinha deficiência do mesmo jeito. Às vezes, eu tinha disciplinas que pareciam óbvias para o professor e para toda a turma e eu estava ali na nadando na ignorância, sabe?. Então, eu acho assim, eu chego lá, pergunto, faço as avaliações, me ponho no lugar do aluno para saber se eles estão entendendo ou não. (Professor G, Teresina)

[...]Eu me identifico com a realidade desses alunos aqui...[...] até alguns alunos de iniciação científica voluntária que me procuram e dizem:

professora, a senhora nem parece que é professora! Porque a senhora se preocupa com a gente! A gente aprovou um artigo em Recife, a senhora vai com a gente bem no meio das suas férias e nos acompanha.” (Professora B, Picos)

Assim, arriscamos afirmar, com alguma dose de acerto, que a experiência pré-docência talvez não seja a dimensão mais preponderante na aquisição e apreensão de saberes para a prática pedagógica dos iniciantes, porém por meio dela, também se apropriam de saberes básicos que servem de aporte às condutas e posturas adotadas pelos mesmos na sua ação profissional.

5.20 INTERCÂMBIO DE INFORMAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES E O IMPACTO SOBRE A DOCÊNCIA

Na tentativa de compreensão mais aprofundada sobre a universidade, fomos nos deparando com estudos sistematizados sobre sua constituição histórica, sua organização estrutural e os preceitos legais que regem e orientam seu funcionamento. Isso tem contribuído sobremaneira para esclarecer cada vez mais aspectos sobre impasses, contradições e avanços no cenário universitário brasileiro.

Contudo, se é notória a contribuição e relevância desses estudos para orientar um projeto de universidade fundado em preceitos que ultrapassam uma lógica simplista e descontextualizada, ainda são reduzidos os trabalhos que têm como foco principal uma análise sobre como as agruras do início da docência no Ensino Superior podem ser amenizadas, contribuindo para o estreitamento dos laços entre o docente e o seu local de trabalho. Infelizmente, ao que temos percebido, não são comuns estudos dessa natureza na universidade, nem discussões que levem em conta problemáticas similares.

Assim, passaremos agora a descrever aspectos sobre troca de ideias e compartilhamento de saberes dos docentes iniciantes com seus pares como forma de avaliar até que ponto essa comunicação acontece e de que maneira serve como apoio frente aos impasses próprios ao exercício da docência no período de imersão na universidade.

Provocados a comentar sobre a importância da socialização com seus colegas de profissão, os professores principiantes, em maior ou menor grau, afirmam em tom categórico o quanto é relevante ter oportunidades de conversar com seus pares sobre seu trabalho, dando sinais de que consideram a narrativa dos fatos e das experiências um momento no qual quem tem algo a dizer enriquece o outro e vice-versa, como bem indica o professor A e a professora J.

Valorizo muito isso e acho que isso é necessário e na medida do possível eu sempre estou conversando com meus colegas e acho que se os professores experientes tivessem a sensibilidade de ver e identificar que ele também teve dificuldades, porque imagino que em certo momento todos tiveram dificuldade, acho que se o professor experiente tiver sensibilidade de identificar que ele também passou por isso e passar para o professor seu colega iniciante não esperando que ele vá descobrir sozinho, por que isso aí é um processo muito doloroso descobrir certas coisas sozinho. Seria muito mais rápido ter essa troca, acho isso fundamental. (Professor A, Teresina)

[...] Então, eu acho que essa troca de experiência é fundamental. E mais uma característica que facilita, por exemplo, é que eu sou das ciências biológicas, mas os outros professores do curso⁹⁰ [...] tem o pessoal da pedagogia, da filosofia, da física, da química. Então, assim, se eu tenho uma dúvida de uma parte da biologia celular que é “química da célula”, então eu vou recorrer as meninas da química e digo: “olha me ajuda aqui! Você tem uma atividade?”, Daí, a professora diz: “olha eu achei esse material!” ou “eu achei um link, um site, isso aquilo e outro[...].” (Professora J, Picos)

Os discursos dos docentes, ao mesmo tempo em que demonstram um consenso a respeito da importância dos momentos de conversa e troca sobre as experiências cotidianas, são vazios de exemplos ou de fatos que explicitem concretamente a participação dos mesmos em processos formais e direcionados à incorporação de aprendizagens significativas que potencializem o processo de desenvolvimento mais autoral da profissão. Vale lembrar aqui que nenhum dos docentes menciona o “Seminário em Docência Superior” voltado para os professores novatos, e que é realizado anualmente pela UFPI, como espaço gerador de debate sobre suas experiências iniciais na universidade.

De qualquer forma, os entrevistados dão indícios de que esses momentos acontecem entre os pares com quem mantêm um vínculo mais próximo e durante o tempo em que ocasionalmente estão reunidos. O professor E narra que geralmente costuma refletir com seus colegas sobre pontos da sua ação pedagógica durante as viagens semanais que fazem de Picos para Teresina e vice-versa⁹¹.

Sim, sim, é comum. Eu tenho um grupo de amigos da UFPI de Picos e a gente sempre viaja de Picos para Teresina e de Teresina para Picos. Aí, dentro do carro, porque a gente vai sempre de carro particular! Ai, dentro do carro a gente sempre comenta essas dificuldades. Não só dificuldades de enfrentar algumas coisas dentro de sala de aula, por exemplo, a conversa ou alguma coisa do tipo, mas também partilhamos algumas outras dificuldades, como, por exemplo, como evitar pesca na hora de uma prova, o que fazer quando se passa um trabalho para o aluno. Hoje em dia, a principal

⁹⁰A professora J ministra aulas no curso de Licenciatura em Educação no campo/Ciências da Natureza. Os docentes envolvidos nas ações educativas de tal graduação têm formação em Pedagogia, Biologia, Química, Física e Filosofia.

⁹¹ Os professores que trabalham em Picos, mas têm família e residência em Teresina, geralmente, fazem essa viagem toda semana.

dificuldade em passar um trabalho para um aluno é que você passa o trabalho ai os meninos vão lá e copiam e colam da *internet*. Aí o texto que você passou para os meninos lerem eles nunca nem pegaram na vida. A gente fica às vezes discutindo que métodos a gente pode utilizar pra conseguir que a turma leia o texto, para que a turma discuta os textos em sala de aula. Essas são dificuldades que a gente sempre partilha com outros pares. Isso é comum. (Professor E, Picos)

Nesse mesmo sentido, o professor G afirma que conversa com outros professores sempre que tem alguma dúvida ou precisa dar e receber sugestões a respeito da profissão. Além disso, ele demonstra serem tão importantes esses encontros onde pode interagir com seus pares que chega a dizer que cria e provoca possibilidades de contatos informais para assim refletir em conjunto sobre seu trabalho diário.

Com meus colegas professores eu converso e socializo, eu não guardo nada. Isso me ajuda demais. Eu gosto de socializar principalmente com meu amigo Marcelo⁹², que é da mesma área. Às vezes a gente discute. Ele diz: “Eu acho que vou fazer isso!”, “Eu fiz isso, isso e isso!”. Aí, eu falo: “Rapaz, não faça isso não.” Eu peço sugestão, dou sugestão. É aquela coisa que eu acho, são os meus colegas de trabalho, são os meus amigos, estou aqui com eles durante todo o dia, de 8h até às 18h, então eu partilho as dificuldades da sala de aula, do dia a dia, da vida, de tudo. Chego de manhã cedo aqui e falo: “Vamos tomar um café? Vamos merendar? Vamos conversar sobre a dificuldade da turma tal”. Eu faço isso, embora alguns não. Chego aqui, saio da sala e falo com todo mundo. Eu acho que isso me deixa melhor. Eu crio esse ambiente, eu gosto de criar esse ambiente de falar com os colegas, de socializar, falar o que eu acho, o que está errado na instituição, não fico quieto. Peço muito ajuda, porque tem os professores mais experientes como o professor Ricardo, que é o coordenador, tem os outros professores de pedagogia também mais experientes, os de física. Eu valorizo essa experiência, essa troca. (Professor G, Teresina)

As declarações dos docentes sinalizam para o reconhecimento de que suas práticas acabam sendo orientadas pelo ponto de vista dos pares com quem dialogam cotidianamente. A possibilidade da interação parece resultar também na satisfação pessoal de conhecer colegas que compreendem as perspectivas uns dos outros e de participar de grupos em que se sentem apoiados.

Além disso, enfrentar as exigências da profissão de forma coletiva implica muitas vezes a redução da ansiedade mobilizada durante a docência. Pelo menos, é o que sugere o professor G ao afirmar que se sente melhor quando tem oportunidades de conversar com seus colegas. No tocante a esse aspecto, Dejours (1999), por meio de estudos aprofundados entre

⁹² O nome verdadeiro do professor foi modificado para que mantivéssemos o anonimato de todas as pessoas que ocasionalmente foram citadas nas entrevistas.

trabalho e sofrimento psíquico, aponta para a necessidade de o sujeito enfrentar a angústia criada no trabalho agindo de forma estratégica e, de preferência, coletivamente.

A professora C acompanha a posição dos demais docentes e ainda descreve uma situação específica em que esse partilhar de experiência foi de grande valia para sua atuação.

[...] por exemplo, aconteceu um fato que eu estava aqui e cheguei para uma pedagoga que trabalha aqui comigo e perguntei: “o que é que você acha?” Justamente porque eu tinha preparado um material e os alunos não estavam entendendo aquele material didático que eu estava usando; então, eu conversei com ela e perguntei: “o que é que você acha?”. Aí, ela disse: “olhe, você pode fazer assim, assim...”. Aí, eu disse: “ah! Que bom!”. Fui para casa, no outro dia, eu trouxe o material e pedi para ela olhar novamente as modificações que eu havia feito. Ela disse que estava ótimo e me deu mais uma dica de como abordar o assunto de outra maneira. Pronto! E correu muito bem a aula! (Professora C, Picos)

Por meio desse depoimento, em que a entrevistada C, formada em Química, recebe orientação de viés pedagógico, ainda podemos inferir, até certa medida, o quanto é legítimo o discurso de que “saber” não é necessariamente “saber fazer aprender”. Como já mencionado nesse trabalho e ilustrado nessa fala, a atividade de ensinar não é uma ação mecânica e independente das habilidades didáticas e pedagógicas.

Os dados também revelam que os principais assuntos abordados pelos professores iniciantes com os pares referem-se às práticas em sala de aula, não se remetendo a reflexões a respeito da pesquisa e da extensão, que também compõem suas atribuições na universidade. E isso, mais uma vez, confirma que realmente o primeiro contato do professor iniciante na universidade é, de fato, com o ensino.

Nesse sentido, Brito (2011, p.148), ao apresentar um estudo sobre a docência no Ensino Superior e o conhecimento requerido neste nível de ensino, ressalta que:

[...] O contexto da sala de aula caracteriza-se por possibilitar o desenvolvimento de ações situadas, no interior das quais o professor, na medida em que participa do processo de transmissão/socialização de conhecimentos, é solicitado a resolver problemas, a organizar e desenvolver as situações de ensino-aprendizagem, bem como é desafiado produzir criativamente os saberes que consolidam suas práticas na sala de aula.

Nesse contexto e apoiados em Imbernóm (2009), afirmamos que a troca entre os pares possibilita uma maior comunicabilidade entre os professores, além da atualização de diferentes âmbitos da prática educativa. Sobre isso, pese-se o fato de que, como bem afirma Fávero e Pasinato (2013) docentes que não problematizam suas ações podem tornar-se culpados pelo fracasso na aprendizagem que acontece com certa frequência.

Para Pimenta (2010, p. 113):

Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se – o que fazemos com muita dificuldade, uma vez que, como docentes do

Ensino Superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação é processual: na vivência, o grupo vai criando vínculos e se posicionando. Haverá aqueles que prontamente aderem às atividades e outros que, em seu ritmo, vão se voltando e se expondo, a si mesmos e aos grupos de trabalho.

Assim, por meio dos relatos acima, vemos que se configura um processo essencialmente reflexivo, imbricando em diversas estratégias coletivas e formativas que geram conhecimentos mais profundos sobre a realidade na qual os docentes atuam. Observamos, contudo, serem necessárias pesquisas mais aprofundadas a fim de podermos mensurar o impacto que a troca entre os pares, feita de modo informal, pode gerar no feitiço profissional dos docentes novatos.

5.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR INICIANTE: QUE SABERES? QUE FORMAÇÃO?

A edição de revista britânica *The Economist*⁹³ de 11 de junho de 2016, ao abordar uma discussão em torno da formação docente traz uma matéria intitulada “Como formar um bom professor”⁹⁴ (tradução nossa), na qual sinaliza o fato de que “os esforços para assegurar que cada professor possa ensinar são prejudicados pela crença insistente de que as qualidades dos bons professores são inatas, e não geradas a partir dos processos de formação.”⁹⁵ Ainda acrescenta que programas governamentais, que frequentemente iniciam partindo do mesmo pressuposto, procuram elevar os padrões do ensino convencendo os bons alunos a serem professores e estimulando a desistência da carreira docente pelos dos docentes considerados ruins. [...] Porém, na verdade, o que deveria acontecer era um investimento em políticas que transformassem professores medianos em excelentes. [...] Feito corretamente, isso revolucionaria escolas e modificaria vidas⁹⁶. (tradução nossa)

A matéria é ponto de partida para duas questões: a primeira é que já se encontra ultrapassada a visão de que os fatores maturacionais e hereditários são definidores exclusivos da constituição do ser humano e dos processos de conhecimento (se assim não fosse seria descabida qualquer discussão atribuída à categoria formativa). A segunda é que se tomarmos

⁹³A revista da qual fazemos tal citação data de 11 de Junho de 2016 e está disponível em: <http://www.economist.com/news/leaders/21700383-what-matters-schools-teachers-fortunately-teaching-can-be-taught-how-make-good>

⁹⁴ Título na língua original é “*How to make a good teacher.*”

⁹⁵ Trecho original citado no site da revista: “[...] *But efforts to ensure that every teacher can teach are hobbled by the tenacious myth that good teachers are born, not made.*”

⁹⁶ Trecho original citado no site da revista: “*Government policies, which often start from the same assumption, seek to raise teaching standards by attracting high-flying graduates to join the profession and prodding bad teachers to leave [...] The aim is to make ordinary teachers great [...] Done right, this will revolutionise schools and change lives.*”

a ideia de “formação inicial” como processo de intervenção pedagógica voltado para qualificação e aperfeiçoamento docente, então devemos estar atentos às maneiras como esses objetivos estão sendo traduzidos em programas e projetos formativos universitários, uma vez que estes não são neutros e, muitas vezes, transpassados por ideais preconizados pela lógica do mercado, formam inadequadamente os professores.

A posição de que a formação deve servir para qualificar pessoas é adotada por Zabalza (2010, p.45), para quem o sentido da formação universitária deveria estar voltado para: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas, e uma visão mais ampla do mercado de trabalho, a fim de que os formandos ajam nele com mais autonomia. Sabe-se, contudo, que a essas exigências são impostos limites, uma vez que o desafio é, como afirma Freitas (2004), ao discutir sobre novas políticas de formação docente, promover “uma formação de caráter emancipador no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo⁹⁷. Entender esses limites evita que possamos cair na armadilha de soluções fáceis, ágeis e de menor custo, que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e, particularmente, da formação.” (FREITAS, 2004, p.108)

Assim, considerando tal cenário, é que nos colocamos a refletir sobre até que ponto as práticas dos professores iniciantes dependem dos efeitos da sua experiência na formação inicial. Para começo dessa reflexão, vamos destacar as impressões tecidas diante das falas dos entrevistados.

Identificamos que, ao relatarem pontos sobre sua formação inicial, as expressões “experiências de ser professor”, “conhecimento pedagógico”, “formação pedagógica”, “disciplina direcionada para o ensino” e “disciplina que mostra como o professor tem que ser” foram utilizadas para fazer contraponto com outras, como: “formação do conteúdo”, “disciplinas de exatas” e “conteúdos específicos do curso”. Esse posicionamento é atribuído ao desafio presente nos cursos de formação de professores: ou direciona seus esforços formativos para o extremo da formação especializada em conhecimentos específicos de cada curso, ou para o viés mais pedagógico e da didática, ou tenta fazer uma articulação entre essas duas dimensões. Um encontro feliz com o qual muitos ainda sonham!

⁹⁷ No livro “Ofício de mestre: Imagens e auto-imagem” Miguel Arroyo (2008), mesmo focando sua análise na Educação Básica, traz um panorama aprofundado e coerente sobre as interconexões entre a lógica do mercado e a ação docente. O autor enfatiza que os docentes vêm tentando se equilibrar diante de duas funções contraditórias: ou forma cidadãos conscientes sobre seus direitos e deveres desenvolvendo capacidades pessoais de interrelação e inserção social seguindo, nesse caso, as finalidades dos documentos que regulam a escola, ou, por outro lado, dão conta de formar estudantes para um mercado de trabalho competitivo, seletivo e muitas vezes excludente. A questão que está posta é: que perfil de profissional de profissional deve ser formado para dar conta de funções tão desencontradas?

Não tem sido fácil a tarefa de equilibrar e ajustar essas dimensões haja vista que o percurso da formação inicial segue seu rumo numa estrada difícil e confusa. Os avanços acontecem, é claro! Ainda que de forma não linear. E, nesse sentido, Zabalza (2010) adverte que os professores formadores devem ter o compromisso de fazer o que estiver ao seu alcance para os alunos terem acesso aos conhecimentos do âmbito científico das disciplinas ensinadas e também dominarem saberes relacionados à competência pedagógica.

Outra marca impressa nas falas de alguns professores é que, paradoxalmente, ao afirmarem que a formação inicial contribuiu para sua atuação na universidade, relatavam ao longo da entrevista as falhas e as lacunas dessa mesma formação. Eis os depoimentos desses professores:

Ah! Contribui muito por conta da experiência como aluno que eu tive. Acho que ele contribui para minha prática docente. [...] Só que tem a questão também da experiência de ser professor em si, só como aluno acho que ficaria meio defasado... Mas ele contribui sim, na formação do conteúdo, aprendizagem do conteúdo que eu preciso pra lecionar em sala de aula. Mas para ser professor em si, aí eu acho que não! (Professor A, Licenciado Física, Teresina)

[...] percebo que na graduação não há uma preocupação tão grande em relacionar o conhecimento específico das disciplinas com as práticas de ensino que encontramos tanto no ensino básico quanto no ensino superior, mas não há a articulação efetiva do teórico com o prático [...] Apesar disso, acredito que o conhecimento adquirido na graduação contribuiu de alguma maneira para minha postura como professor no ensino superior. (Professor D, Licenciado Letras, Teresina)

A minha graduação, não é? Contribui muito porque a minha graduação, que é licenciatura em Letras... Fui formada pagando essas disciplinas e agora eu formo. Essas disciplinas contribuem porque, de um certo modo, quando você está aqui na universidade pagando essas disciplinas, mesmo que fique muito na teoria, não é? Muitas das disciplinas pedagógicas que é a questão da didática, metodologia... muitas ficam só na teoria, mas essa teoria é necessária. O que tem de fazer é melhorar. Então, elas contribuíram no sentido de que me trouxeram conhecimento em relação à sala de aula. Mas também foi falho porque eu não tive tanta experiência, não tive tanto contato com a realidade. Fui ter depois que eu saí da universidade. Aí, a gente tem aquele impacto e a gente percebe “poxa na universidade ninguém me falou isso”. Então, precisa melhorar nesse aspecto e, aí, vem a questão da matriz curricular dos cursos de licenciatura que deveriam ser revistos e avaliar até que ponto como isso poderia ser trabalhado nas disciplinas [...] (Professora F, Licenciada Letras, Picos)

Nessa mesma direção, uma das entrevistadas sinaliza que o curso superior que ela fez contribuiu até certa medida para o seu exercício como professora, mas, ao mesmo tempo, enfatiza que a sua prática docente na universidade é esvaziada de conhecimentos que poderiam ter sido aprendidos na graduação.

Por ser formada em pedagogia, eu diria que o curso contribuiu um pouco para a minha prática no ensino superior. Porque algumas disciplinas do curso, de certa forma, te mostram como um professor tem que ser, e principalmente, como o professor tem que ser na educação infantil, se bem que na prática isso não funciona muito. Em algumas situações na sala de aula, parece que você não aprendeu nada; enfim, eu digo que a minha formação inicial contribuiu apenas um pouco para a prática no ensino superior, porque paguei apenas uma disciplina direcionada a esse ensino específico, que foi Didática do Ensino Superior [...] (Professora I, Licenciada Pedagogia, Teresina)

Em vários momentos durante as entrevistas, percebemos as dificuldades que eles têm para ajustar o movimento entre o conteúdo teórico da matéria a ser lecionada e a prática pedagógica, a didática em si, na sala de aula. O que ficou expresso pela maioria é que a formação, no tocante ao ensinar a ser professor, ao ensinar a ensinar, deixou muito a desejar. Os entrevistados demonstram segurança quanto ao domínio dos assuntos que precisam lecionar, porém, quanto à forma de se fazerem entendidos, de passarem o conhecimento adquirido, apontam que foi falha a graduação.

Aqui, vale ressaltar a posição da professora B, segundo a qual a formação inicial ofereceu apenas condições parcas de aprendizagens de conteúdos específicos, vindo do curso de mestrado a confiança necessária nos dois âmbitos de conhecimento: de conteúdo e pedagógico.

As questões para dar aula eu vim aprender no mestrado. Então, meu mestrado me ajudou muito mais do que a graduação. A graduação é mais superficial, você está conhecendo o mundo, você ainda está introduzindo os conteúdos. Eu vim aprender no mestrado as questões mais pedagógicas. (Professora B, Bacharel Ciências da Computação, Picos)

Diante dessa fala, de início, até imaginamos que tal ponto de vista poderia destoar do que expomos no capítulo 4 (quatro) a respeito do alijamento que impera nas pós-graduações do viés da preparação pedagógica dos seus alunos. Contudo, indo mais a fundo na análise do discurso, há uma contradição no próprio relato da docente, pois, mais à frente, reconhece que também no curso de mestrado a sua formação pedagógica foi quase escassa. Ademais, a professora parece não atribuir importância no tocante à parte pedagógica da formação, assumindo uma postura acentuada de autodidata na apreensão dos saberes para ensinar.

Apesar de que nem no mestrado a gente foi colocado para dar aula. Eu vi oito disciplinas no mestrado, mas disciplina na área específica de computação. A não ser uma disciplina de seminário de introdução que falou algo de pedagogia, mas foi uma coisa muito superficial e o resto foi eu!! (risos). Eu sempre tive facilidade de repassar aos demais, meu próprio jeito e com os conhecimentos que fui adquirindo. A questão de práticas pedagógicas isso aí para mim não foi problema, não! (Professora B, Bacharel Ciências da Computação, Picos)

É bom e até necessário que o professor desenvolva uma capacidade de autoformação, haja vista que nenhum curso formativo docente poderá informar sobre as inúmeras possibilidades que a ação pedagógica pode acionar ou gerar. Contudo, é óbvio que não podemos desconsiderar que a falta desses saberes pedagógicos pode tornar a prática enviesada e infértil de condições que poderiam ajudar na aprendizagem dos alunos que estão sendo formados por esses professores. Podemos mostrar os motivos! É por meio de uma formação pedagógica adequada que temos condições mais coerentes de fazer a seleção dos conteúdos que iremos lecionar, de ordenar os conteúdos que serão ministrados (dos mais simples para os mais complexos? Dos mais específicos para os mais gerais?), de ter indicativos sobre como ocorrem os processos da aprendizagem humana, de auxiliar os alunos no caminho de uma compreensão mais científica e até crítica dos fatos⁹⁸, de construir alternativas de modelos variados de avaliação, de ativar condições cognitivas nos alunos para evitar que os conhecimentos adquiridos fiquem “inertes” mesmo quando eles precisam ser ativados⁹⁹, etc.

Ademais, uma proposta de formação que contemple princípios de base e de sustentação nos saberes pedagógicos pode ser promissora para formar docentes mais capacitados a cumprir melhor a função de fazer aprender.

A esse propósito, por exemplo, Bransford e Cocking (2007) apresentam informações virtuosas para o momento. Embora partindo de estudos científicos pautados nos currículos, processos de aprendizagem, aprendizes e professores feitos em contextos diferentes da realidade brasileira; a criteriosa e sistemática análise de pesquisas educacionais traz contribuições indispensáveis para nossa realidade e dá sustentação a algumas afirmações que fazemos aqui.

A competência em determinado campo não garante que uma pessoa seja boa em ajudar outras na aprendizagem desse campo. De fato, a competência pode às vezes prejudicar o ensino, pois diversos especialistas esquecem o que é fácil ou o que é difícil para os estudantes. [...] O conhecimento de conteúdo que é necessário para a competência numa disciplina precisa ser diferenciado do conhecimento do conteúdo pedagógico que fundamenta o ensino efetivo. O conhecimento pedagógico é uma

⁹⁸ Nesse caso importa que os professores que lecionam em qualquer nível de ensino prestem atenção às interpretações ingênuas dos conceitos que os alunos trazem consigo. Por exemplo, como fazer crianças entenderem que a terra é esférica e não plana? Como fazer os estudantes entenderem que um oitavo é menor que um quarto, sendo que oito é maior que o quatro?

⁹⁹ Um exemplo que ilustra bem esse tópico é pensar que o aluno conhece bem sobre como funciona a complexidade do sistema respiratório humano e os órgãos que o constitui: nariz, faringe, laringe, traquéia, brônquios e pulmões. Entendem toda fisiologia e funcionamento desse sistema. Porém, ao serem solicitados a fazer respiração boca a boca em um sujeito adulto que se afogou e foi retirado da água, ficam sem entender como fazer para ajudar. Ao fazer respiração boca a boca devo assoprar o ar para dentro da boca da vítima ou fazer uma sucção do ar que está dentro dela? Devo tampar o nariz da vítima? O entendimento a respeito das peculiaridades de todo funcionamento da respiração sugere que o ar deve ser soprado com toda força para que a pessoa afogada expire o ar que foi jogado em seus pulmões e assim tenha chances de respirar novamente. O conhecimento sobre toda fisiologia respiratória não assegura que houve, de fato, uma aprendizagem com entendimento e com possibilidades de transferência para solucionar ocorrências do dia a dia.

parte muito importante do que os professores precisam aprender para ser mais eficazes. (BRANSFORD e COCKING, 2007, p. 67)

Aliás, será que os professores iniciantes, respaldados em preceitos pedagógicos firmes, não tenderiam a solucionar os problemas do ineditismo do cotidiano de forma mais tranqüila e segura? Será que eles não serviriam de brechas para aperfeiçoar os saberes constituídos durante o fazer do docente novato? Dois professores investigados depõem dando sinais de respostas positivas a essas questões.

Olha contribui, contribui muito. Até porque eu queria, eu fiz a licenciatura e as disciplinas eu participava bem. Às vezes, existe certo preconceito das licenciaturas das Ciências da Natureza com as disciplinas Pedagógicas. Às vezes, os próprios licenciados em Física, Matemática, Química e Biologia desprezam o conhecimento pedagógico e essa formação pedagógica que a gente tem, né? E, muitas vezes, os pedagogos desprezam o nosso conhecimento específico e eu não vejo desse jeito, pois acho que o licenciado tem que ser um pedagogo, ele vai estar na sala de aula, ele tem que saber de pedagogia. Então, eu aproveitava ao máximo com meus professores as disciplinas pedagógicas. Às vezes, eu me dava melhor com as disciplinas pedagógicas do que com as disciplinas de exatas, mas eu sempre gostei das disciplinas pedagógicas em que participava direito. Isso contribuiu muito para os discursos que eu tinha em sala de aula com os alunos. Eu aproveitava realmente. Então, eu acho que o que falta é essa consciência do licenciando. (Professor G, Licenciado em Física, Teresina)

O professor supracitado, ao reconhecer e enaltecer o grau de relevância dos conteúdos pedagógicos, ainda incorpora à sua fala a dimensão do engajamento pessoal em desejar se apropriar dos métodos, procedimentos e teorias que possam ajudá-lo a ensinar. Ao continuar a análise das suas declarações, observamos que ele ainda denuncia que, ao fazer o curso de licenciatura em Física, era surpreendido pelos professores das disciplinas pedagógicas ao assumirem posturas que tornavam superficiais e simplistas por demais tal área de competência, pela justificativa de não estarem lecionando para o público específico do curso de Pedagogia.

Às vezes, até na hora da aula, eles (os professores das matérias pedagógicas) amenizam os conteúdos, que não acho que eles devem fazer isso, tem de ser ensinado o mesmo porque nós somos licenciandos e temos que ter pré-requisitos pra sermos professores. Assim[...] Isto é, não dão a mesma aula para o aluno da pedagogia e para o aluno de física. Às vezes eles não dão a mesma aula e dizem: “ah! vocês não vão precisar disso porque isso é mais específico da área pedagógica!”. Então, eu pergunto: Ora! Se minha área específica é licenciatura eu preciso disso, sim! Aí, o que é que acontece? Onde é que isso vai refletir na minha visão? Num concurso, na sala de aula, no profissional, então em tudo isso vai refletir porque ele não vai ter pré-requisitos para isso não é? Ai claro, desse jeito tanto os professores de física estão despreparados para formar e os pedagogos também. Aí, no concurso está lá, eu quero o plano de aula, eu quero a avaliação e, às vezes, nem

ensinam na universidade fazer um plano de aula. [...] (Professor G, Licenciado em Física, Teresina)

Ainda em busca de saber como a formação inicial contribuiu na prática dos docentes iniciantes, nos deparamos com o caso emblemático da “professora H”, que por ser licenciada em Biologia e Pedagogia, traz no bojo da sua fala um comparativo explícito entre as duas experiências formativas:

Sim, contribuiu! Olha, eu fiz o curso de pedagogia numa instituição privada e o curso de biologia numa pública, na Universidade Estadual do Piauí. E eu digo que se eu não tivesse feito meu curso numa faculdade particular, se eu não tivesse feito pedagogia, eu não era preparada para estar aqui dando aula, porque eu cursei disciplinas de licenciatura no curso de biologia, mas o que eu sei de dar aula eu aprendi no meu curso de pedagogia e não na licenciatura em biologia.[...] Às vezes as disciplinas de licenciaturas na biologia somente “passaram” pelo curso. E no meu caso as disciplinas de licenciatura no curso de biologia só passaram por mim, mesmo eu sabendo da importância da disciplina, mas o próprio professor formador fica desmotivado por causa dos próprios alunos que não valorizam a disciplinas da licenciatura e acham que elas apenas estão ali para encher lingüiça de carga horária. (Professora H, Licenciada em Biologia e Pedagogia, Picos)

Nessa conjuntura, os depoimentos citados, dão alguns indicativos: o primeiro, é que os próprios professores responsáveis pelas matérias de cunho pedagógico devem encontrar jeitos de mostrar o grau de relevância de tais conteúdos, independente do curso em que vão ministrar suas aulas. O segundo ponto - que indiscutivelmente se vincula ao primeiro - é que, como bem assevera Masetto (1998, p.18), ao escrever sobre os cursos de graduação enquanto espaços de formadores de profissionais na contemporaneidade, o Ensino Superior tem que rever seus currículos de formação profissional para que se efetive nos formandos competências específicas em determinadas área de conhecimento tanto pelas pesquisas realizadas nas universidades como pelo próprio ensino. Além disso, é importante que no currículo estejam prescritos meios para se concretizar um domínio mais adequado e amplo da área pedagógica, uma vez que, em geral, “esse é o ponto mais carente dos nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo¹⁰⁰ na docência. Seja porque nunca tiveram contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua área de ensino.” (IBDEM, 1998, p. 20)

¹⁰⁰O termo em questão refere-se, de acordo com Contreras (2002), à imagem dos conhecimentos e das estratégias necessários ao bom desempenho profissional e não das capacidades teóricas e práticas nelas mesmas. Para alguns autores, ele remete à ideia do “compromisso do professor” com o ato de ensinar que ultrapassa os limites da sala de aula, incluindo compromisso social e ético com a profissão.

É crime contra a educação negar todo o aporte científico agregado nos saberes pedagógicos. Ensino, sem o lastro do rigor, poderá consequentemente esterilizar a aprendizagem e estagnar o rendimento dos alunos em formação que futuramente serão professores. E, além do mais, retomando a matéria da revista que citamos anteriormente, teremos cada vez mais a preocupação da tornar professores medianos em professores excelentes por meios de cursos de formação continuada, já que os cursos de iniciação não dão conta de uma formação mais completa e adequada.

Aqui, um ponto merece destaque! Não que sejamos contra os espaços de formação continuada, pelo contrário! Porém, o que nos chama atenção é como essa formação tem sido estruturada em muitos casos, como bem alerta Mello (2000, p.99):

No futuro, a boa qualidade dos professores pode eliminar os custos de organização dos grandes empreendimentos de capacitação ou educação continuada destinados a ensinar àqueles que, se tivessem aprendido a aprender, poderiam ser auto gestores de sua própria atualização profissional. Com professores bem preparados a educação continuada poderia ser quase que inteiramente realizada na escola¹⁰¹, sem a parafernália dos grandes encontros de massa, que os tornam eventos de interesse maior para a hotelaria do que para a educação.

Ainda nesse sentido, Pimenta (2010, p. 110) considera que, embora se possa obter em encontro ou palestras informações significativas para a formação do sujeito, é impossível capacitar um profissional de qualquer área numa palestra de algumas horas. Segundo a autora, “um processo de preparação pedagógica deve estabelecer objetivos, etapas, encaminhamentos, ao longo de um tempo preestabelecido (...).”

Assim, ao que parece, a realidade da formação inicial aponta numa direção que todos de alguma forma, reconhecem: é preciso mudar. E se é preciso mudar, o caminho envolve indubitavelmente a figura do professor e um prognóstico a respeito de como serão conduzidos e efetivados os conteúdos pedagógicos. Caso contrário, iremos nos deparar cada vez mais com depoimentos como este:

[...] Didática, Legislação da educação [...] das disciplinas da licenciatura não sei nem quem foram o professor. Não faço a menor ideia, não sei o que eu aprendi, não sei o que ensinaram. A gente brincava, eles fingiam que ensinavam e a gente fingia que aprendia, só pra cumprir tabela mesmo. (Professor I, Licenciada Biologia, Picos)

Finalizamos essa parte da tese retomando a pergunta que instigou esse tópico: “Como os saberes da formação inicial influenciam na prática dos professores iniciantes?”. Uma possibilidade de resposta se esboça, pelo menos da nossa parte, de maneira ainda inaugural. O que vemos é que a formação inicial, por mais precária e falha que possa se apresentar, ainda é

¹⁰¹ Acreditamos que também na Universidade.

valorizada e imprescindível, por mais que os docentes iniciantes não descrevam e demonstrem mais concretamente os saberes que apreenderam nos cursos de formação inicial. E nos referimos aqui, principalmente, aos saberes pedagógicos, uma vez que os professores não reclamam de dificuldades a respeito dos conhecimentos específicos das suas áreas de formação -- o que já demonstra ser um grande avanço! Porém, o que Vasconcelos (1996, p.21) não nos deixa esquecer é que o “saber” não implica inevitavelmente em “saber fazer aprender”. Assim, “[...] por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: Como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende?”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA NOVOS COMEÇOS

Não preciso do fim para chegar.

Manoel de Barros

Este estudo, ao por sob análise a configuração da profissão do docente em início de carreira, na universidade alinhada com a discussão em torno da categoria “saberes docentes”, aguçou nosso olhar para a compreensão de como o professor novato desenvolve habilidades e técnicas que permitem o desenrolar da sua ação cotidiana, que muitas vezes exige boa dose de preparação, ensaio e improviso.

A análise da confrontação inicial dos professores com a complexidade da situação profissional nos fez perceber alguns aspectos, a saber: o impacto do encontro dos docentes com o cenário universitário leva-os à construção de caminhos e possibilidades de atuação que, embora sustentada nos cursos de formação inicial e continuada, parece ainda carecer de apoio vindo da convivência com os pares com o intuito de, coletivamente, irem elaborando arranjos e jeitos de fazer que possam dirimir e superar as dificuldades do/no trabalho. Reiteramos, nesse momento, a importância de projetos/programas voltados para o auxílio dos professores principiantes e que, acima de tudo, sejam espaços onde os docentes possam apresentar seus incômodos, dúvidas, sugestões, de forma que cada um possa contribuir e enriquecer a si e aos outros. A intenção é que se tenham momentos planejados previamente e que levem em conta as necessidades dos sujeitos que estão se inserindo no contexto universitário, favorecendo a construção de **saberes** gerados por meio de alianças colaborativas.

Além disso, a mensagem que os docentes evocam nos faz inferir que se os saberes pedagógicos advindos da formação forem apreendidos de forma contundente e adequada, podem auxiliar para a sobrevivência no começo da carreira. Ao que vimos, os professores valorizam tais saberes, porém não sabem bem como acioná-los no dia a dia das suas práticas.

Outro ponto a ser destacado, e que anunciamos no decorrer do trabalho, é que reconhecemos que a complexidade de saberes docentes escapa ao determinismo; porém, acreditamos que as tentativas de categorizá-los são louváveis à medida que fortalecem os estudos sobre a formação de professores.

Acrescentamos, contudo, que tais classificações são válidas, devendo ser consideradas principalmente aquelas que requerem a atenção de não pender apenas para o lado dos conhecimentos teóricos, demonstrando-se indiferentes ao contexto de onde a prática do professor acontece, e aquelas que não evidenciam uma lógica que, por introduzir apenas o

viés de saber de experiências dos práticos, formata os saberes somente na base do bom senso e da inspiração.

Além disso, pensamos que não há algo de tão somente limitativo ou desfavorável na configuração do contexto inicial da carreira. É preciso voltar o olhar para o modo de ver as experiências primeiras dos professores, levando-se em conta que elas abrem frestas que revelam um mosaico de estratégias executadas pelos mesmos, que favorecem, mesmo com toda a conjuntura de incertezas e de sentimentos contraditórios, um estatuto relevante ao saber da experiência.

Importa sublinhar que os saberes extraídos das práticas cotidianas dos docentes merecem ser cada vez mais objetivados e sistematizados no quadro de fundamentação teórica que rege a formação inicial dos professores. Eles certamente fornecem subsídios significativos de instrução técnica e pedagógica para futuros docentes, por isso é preciso refletir no sentido de perceber que, mesmo havendo estudos apontando que os primeiros anos de prática docente têm suas dificuldades (e não estamos negando que elas existem), é também necessário reconhecer que é inerente a esse contexto a construção de rotinas, práticas educativas, aquisição de “jeitos de fazer”, identificação e apropriação das dinâmicas institucionais. Os conhecimentos e manejos adquiridos, além dos que foram incorporados na formação inicial de cada professor, podem servir de subsídio para o profissional tomar decisões em momentos conflitantes no início da sua carreira.

É nesse cenário que recorreremos à ideia de que o ‘não saber’ diante de situações plurais e inusitadas em sala de aula pode gerar um ‘saber fazer’. Um ‘saber fazer’ mobilizado no exercício efetivo da profissão e surgido de contingências problemáticas que podem ser consideradas inventivas, criativas e até pedagogicamente eficazes.

É necessário evidenciar questões sobre como o professor iniciante tem enfrentado novas situações diante da sua prática, pois quanto mais soubermos sobre como os formadores estão agindo diante das situações cotidianas, seja no momento de ensinar, de avaliar, disciplinar, etc., mais vamos nos aproximar da realidade vivenciada nos espaços formativos e, assim, quem sabe, os conhecimentos das ciências humanas se tornem cada vez mais vantajosos para o entendimento sobre a formação dos futuros docentes.

A tentativa de refletir sobre esses pontos possui a finalidade de não focar apenas no viés das dificuldades e “agruras” enfrentadas durante a imersão inicial dos docentes no ensino, mas averiguar as estratégias da ação que modelam e dão contornos ao desenvolvimento da profissão docente. A este propósito conjugamos a ideia de que, ao criar

estratégias de ação, o professor constrói saberes profissionais próprios e que podem servir como base de atuação para outros docentes que estejam começando a carreira.

Podemos, ainda, a partir da análise dos depoimentos professorais, levantar a questão de que: é importante que fique claro para estudantes dos cursos de formação que, ao adentrarem nos espaços em que atuarão como profissionais docentes, eles também irão, mesmo carregando consigo uma bagagem de conhecimentos, passar pelo processo de tecer novos saberes e jeitos de fazer que só podem ser originados exclusivamente no seu lócus de trabalho e durante seu fazer pedagógico. Além do mais, devem estar conscientes de que a formação é contínua e que a própria dinâmica diária é um treinamento em curso. Ser professor não é tarefa para amadores e nem para quem não está disposto e aberto para aprender e ir conquistando novos saberes.

Este estudo ensejou, ainda, contribuir para despertar o interesse de outras investigações sobre o professor em início de carreira na universidade e os saberes docentes. Sobre isso, algumas questões ficam em aberto:

- a) Estudos comparativos entre os docentes que iniciam a carreira no Ensino Superior sem nunca antes ter lecionado e aqueles que já lecionaram na Educação Básica e estão se inserindo no contexto universitário;
- b) A possibilidade de estudos na área dos saberes docentes que contemplem a visualização e investigação dos conhecimentos adquiridos pelos professores mais experientes que possam servir como aporte para auxiliar os docentes em início de carreira;
- c) Densas investigações que possam explorar os aspectos dilemáticos do início da carreira docente no Ensino Superior. Podemos dizer que tais aspectos são naturais e inevitáveis nessa etapa da carreira?
- d) Análise das estratégias e práticas desenvolvidas pelos docentes principiantes no Ensino Superior para enfrentar as exigências próprias desse nível de ensino.

Por fim, mais um ponto a ser anunciado é que começamos essa tese da forma como sabíamos: fizemos uma pergunta! Uma pergunta amalgamada nas configurações dispostas no nosso próprio “ensaio profissional” de docentes iniciantes. Uma pergunta que abriu possibilidades de ancoragem a outras tantas e que, durante a tentativa de respondê-las, por meio da escrita de um trabalho científico, teceu em nós a consciência emancipada de que não seríamos mais os mesmos ao retornamos a nossa sala de aula depois desse trabalho. Nós também, a todo instante, nos interrogávamos sobre nossa falta de certeza frente à docência e sobre os pilares de sustentação conceitual da nossa prática no magistério. Se o caminho

percorrido para chegar a algumas pinceladas de respostas às nossas indagações estiver por demais “errado” e “enviesado”, procuraremos consolo nas palavras de William Arntz (2007): “em ciência não existe experiência fracassada. Ter descoberto que o que eu estava testando simplesmente não funciona é na verdade um sucesso.”

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. C. F. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. **EFDeportes**, Buenos Aires, n. 150, novembro de 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>. Acesso em: 18 junho 2016.
- ALMEIDA, Marcos Antonio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MARQUES, Renato. **Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas, de pesquisa**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP, 2012.
- ALMEIDA, Maria Ângela Vasconcelos de.; BASTOS, Heloisa Flora Brasil Nóbrega. **O saber docente e a formação do professor de Química**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2009. p. 1-12. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1427.pdf> Acesso em 10 jan 2016
- ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para a proposta de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, maio-ago, 2007.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: constituição de um campo de estudo. **Educação**. Porto Alegre. n.3, v.33, p.174-181, set-dez, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075> Acesso em: 01 ago 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 145, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 05 jan 2015
- ARNTZ, W., CHASSE, B., VICENTE, M. **Quem somos nós?** A descoberta das infinitas possibilidades de alterar a realidade diária. Rio de Janeiro: Prestígio editorial, 2007.
- ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: Imagem e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARGUIL, P.M. **O homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola**. Fortaleza: LCR, 2006.
- BERALDO, Tânia Maria Lima. Formação de professores que atuam no Ensino Superior. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, n.36, v.18, jan-abril, 2009. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/521> Acesso em: 20 ago 2014.
- BONI, V. e QUARESMA, S.J. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1(3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**.n.19, jan/fev/mar/abr, 2002, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 13 jun 2016

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p. 59-76, 2001. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0230-2.pdf>> Acesso em 20 jul 2016

BORGES, Livia Freitas Fonseca; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária: trabalho, cultura e lazer**. In: DIAS,A.M.I; BITTENCOURT,P.L; SANTOS,S. de F.R. e FERNANDES, Z.B.(Orgs.). Docência universitária: saberes e práticas em construção.Belém:IFPA/Unama,2011.

BORRASCA, B. y MOYA, J.L.*Saberes docentes y enseñanza universitaria. Estudios sobre educación*,n.22, p.179-198, 2012.

BRANDSFORD,John D., BROWN, Ann L. e COCKING, Rodney R. (Orgs.)**Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. Trad. Carlos David Szlak. São Paulo: Senac São Paulo, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=> Acesso em: 04 jun 2014

BRITO, Antônia Edna. **Docência no Ensino Superior**: notas sobre o conhecimento pedagógico e o saber-ensinar.In: DIAS,A.M.I; BITTENCOURT,P.L; SANTOS,S. de F.R. e FERNANDES, Z.B.(Orgs.). Docência universitária: saberes e práticas em construção.Belém:IFPA/Unama,2011.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade numa encruzilhada**. Ministério da Educação do Brasil. UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000035.pdf>>Acesso em: 25 mar 2015.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin.**Educação Superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CARVALHO,A.D. de. **Epistemologia das ciências de educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. Trad.: Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CROCHÍK, José Leon . Adorno pensa a educação: educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação: Biblioteca do Professor**, São Paulo, p. 16-25, 17 fev. 2009.

CUNHA, Emanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**. Belém, n.2, v.1, jul-dez,2007. Disponível em:
<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_do_centes.pdf> Acesso em: 10 Maio 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como desafio. 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, out, 2010. Disponível em:
<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>> Acesso em: 01out 2015

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a16n30>>Acesso em: 26 maio 2015

CUNHA, L.A. **A universidade reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo, UNESP, 2007.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea.São Paulo: Boitempo,2008.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas,1999

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas SP: Papirus, 1997.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria).**Educ.Soc.**,n.83, v.24, p. 601-625, ago 2003.

ELLIOTT,J.**Elcambiodesdelainvestigación-acción**.Madri:Morata, 1991.

FARIAS, I.M.S. O profissional do ensino e seus saberes – notas sobre a especificidade da ação docente. In: **VII Congresso Nacional de Educação Educere**. Curitiba – PR: Educere 2007. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere2007/anaisEventos/arquivos/PA-518-04.pdf> Acesso em: 21/08/2015.

FARIAS, I.M.S.de; SALES, J.de O.C.B.S.; BRAGA,M.M.S.de .C.; FRANÇA,M. do S.L.M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto e PASINATO, Darciel.O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. **Revista Contrapontos**. v.13, n.3, p. 195-206, set-dez, 2013. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/270535720_O_DOCENTE_UNIVERSITARIO_COMO_PROFISSIONAL_PESQUISADOR_DE_SUA_PROPRIA_PRATICA>Acesso em: 02 jun 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**.Curitiba, n.28, p. 17- 36, 2006.

FAVERO, M. L. A. . O Título de Doutor Honoris Causa ao Rei dos Belgas e a criação da URJ. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO,1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...**CD-ROM, 2000. p. 1-10.

FREITAS, De .Carlos Eduardo Soares. **Trabalho docente e saúde: efeitos do modelo neoliberal.** Feira de Santana: UEFS, 2013.

GARIGLIO, J. A. V.As aprendizagens docentes de professores de educação física iniciantes. In: *CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCÊNCIA*,5.,2016, República Dominicana. **Anais...**República Domincana,2016,p.1-9

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais.** In: BAUER, M. W., GASKELL,G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.(Traduzido por Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

GAETA, Cecília e MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar.** São Paulo: Senac São Paulo,2013.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Trad. Francisco Pereira. 2. Ed. Ijuí.. 2006.

GHEDIN, E .**Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In:PIMENTA,S.G. e GHEDIN,E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez,2012.

GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria. **O que o professor precisa saber para ensinar.**In: LIMA, Valderez Marina do Rosário (Org.) A gestão da aula universitária na PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Educação Superior: a entrada na docência universitária.** In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010. Disponível em: <
<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Res.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade.** São Paulo: UNESP, 1990.

LEITE, Denise e MOROSINI, Marília. **Universidade no Brasil: a Ideia e a Prática.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

LIMA, E.F. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela.Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan-jun, 2007.

LOPES, Regina M.G.Pereira. **Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico.** In: PIMENTA, S.G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, Cortez, 2012.

LÜDKE,M.&ANDRÉ,M.**Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.**São Paulo:EDUC,1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>> Acesso em: 20 jun 2016

MARIANO, A.L.S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2006.

MARTINS, P. L. O. **Didática prática/Didática Teórica**: Para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, São Paulo, p. 98-110, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Jul 2016.

MELO, R.de D. e Neto. e SIMÕES, L.J. **Políticas de expansão do ensino superior no brasil: REUNI versus PROUNI**. Disponível em: <<<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/JoseLuisSimo.es.pdf>> Acesso em: 12 ago 2014.

MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; CORNACCHIONE JUNIOR, Edgard Bruno. Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. **Rev. contab. finanç.**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772012000200006&lng=en&nrm=iso Acesso em 20 jul 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n.74, abril, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. **Docência Universitária e os desafios da realidade nacional**. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e profissão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/professor-do-ensino-superior.pdf>> Acesso em: 20 ago 2014.

MOTA, E. A. D. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005

NÓVOA. A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 74, Abril, 2001.

NEVES, E.D. Entre o “quintal”, a “casa” e a “rua”: identidades de professores em uma escola rural. In:LELIS, I. e NASCIMENTO,M. das G. **O trabalho docente no século XXI: quais perspectivas?**.Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

PACHANE, Graziela. G.; PEREIRA, E. M. D. A importância da formação didáticopedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.3, n.1, 2004. Disponível em:<<http://www.rioei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>> Acesso em: 22 set 2014.

PAPI, S. de O.G; MARTINS, P.L.O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.3, v. 26, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script=sci_arttext> Acesso em: 08 jun 2014.

PAPI, S. de O.G; MARTINS, P.L.O. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras**. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - Educere : Formação de professores: edição internacional. Curitiba: Champagnat, 2008. v. 1. p. 4372-4386.Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860_637.pdf>Acesso em: 05 jan 2015

PATRÍCIO, P..**São deuses os professores?** O segredo dos professores de sucesso. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

PEREIRA,E. F., e MEDEIROS, C.C.C. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão**Movimento**. Porto Alegre, n.4, v.17, p.165-183, out/dez 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/17806/14887>> Acesso em 13 jun 2016

PIMENTA, S.G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA,M.I, SOARES.S.R, RIBEIRO,M.L. (orgs.) **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009

PIMENTA,S.G. e ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez,2010.

PIMENTA. S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica.In:PIMENTA,S.G. e GHEDIN,E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2012.

PONTE,J.P.da. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. **Educação matemática: Temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p. 185-239,1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92-Ponte%20\(Concep%C3%A7%C3%B5es\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92-Ponte%20(Concep%C3%A7%C3%B5es).pdf)> Acesso em: 10 maio 2016

REIS, M. A. Santos. **Tecendo fios do início da docência: a constituição da professora iniciante**. 2013. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, SP:2013

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan-abr, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>> Acesso em: 17 jun 2016

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L.A.; MARTINS, P.L.O. Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.5, n.16. p. 11-23, set/dez, 2005.

ROMANOWSKI, J.P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. **III Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a La docência**. Santiago de Chile, 29 de Febrero a 2 de Marzo de 2012. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/congreso/mesas/paulin.pdf>> Acesso em: 08 jun 2014

ROMANOWSKI, J.P. Apontamentos em pesquisa sobre formação de professores: Contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.** n.37, v.12, p.905-924, set-dez, 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=7210&dd2=4864&dd3=&dd99=pdf>> Acesso em: 23 jul 2014.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**. n.17, maio-ago, 2008. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/111551/mod_resource/content/2/aula%2015.pdf> Acesso em: 31 mar 2015.

SANTOS, Boa Ventura Sousa. **Pela Mão de Alice: O Social e o Político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortes, 1997.

SANTOS, Bruno L.P. dos. A representação do REUNI no debate do Ensino Superior enquanto direito. **Educação em Revista**. Marília, v.10, n.1. jan-jun, 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/642/525> Acesso em: 05 ago 2014.

SAVIANI, Demerval: **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: autores associados, 1995. (coleção polêmicas do nosso tempo; vol.5).

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SIMON, Marinice Souza. Professores iniciantes: localizando aspectos de sua trajetória nas teses e dissertações da CAPES de 2004 a 2010. In: IX ANPEDSUL, Seminário de pesquisa em educação da região sul. Caxias do Sul, 2014. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT08_Formacao_de_Professores/Trabalho/03_14_47_GT_08_-_Marinice_Souza_Simon.pdf> Acesso em 01 jun 2016

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: Reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M.I, SOARES, S.R, RIBEIRO, M.L. (orgs.) **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SOUSA Filho, Alípio. O ideal de universidade e sua missão. **Educação Superior e Debate**, n.3. Universidade e Mundo do Trabalho. Brasília: INEP, 2006, p.173-183.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da Universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**. PUCCAMP, Campinas, v.1, n.1, ago, 1996. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/461/441>> Acesso em: 20 mar 2015

SOUZA, Perrelli Maria Aparecida de, PEDROSO, Garcia Luciana Virgili. O professor principiante no Ensino Superior: desafios e importância do apoio à iniciação à docência. *Revista Saberes Docentes*. AJES, Juina, v.1, n.1.2016, p.34-52. Disponível em: <http://www.revista.ajes.edu.br/index.php/RSD/index> Acesso em 20 jul 2016

TARDIF, Jacques. Se o professorado universitário fosse uma profissão. In: CUNHA, M.I. da., SOARES, S.R., RIBEIRO, M.L.(Orgs.) **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFS, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R.T.; VOSGERAU, D.S.R.; BEHRENS, M.A. (Orgs.) **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n.73, dez, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira.

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

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 175-183, 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300006 Acesso em: 12 fev 2016

XAVIER, M.B. e ALMEIDA, T.A.N.C. de. Reflexões sobre ciência, tecnologia e bioética. Saúde em foco, Revista eletrônica *online*, UNISEPE, 2015. Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/saude_foco/artigos/ano2015/reflexoes.pdf Acesso em: 23 out. 2015.

YUKIZAKI, Suemy. **Análise sociológica da profissão de professor em suas condições de trabalho na educação superior**. In: VASCONCELOS, H.C. de. (org.) Docência no ensino superior: uma abordagem de uma experiência interdisciplinar. Seropédica:UFRRJ, 2008.

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

ZAIDAN, Samira. Saberes experienciais e saberes pedagógicos: um estudo. **Educação & Trabalho**. n.1, v.12, jan-jun, 2003.

APÊNDICE A ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES INICIANTES

- Identificação (nome):
- Idade:
- Sexo:
- Formação (Licenciatura/bacharelado):
- Formação na pós-graduação:
- Área de atuação;
- Tempo de profissão educação básica:
- Tempo de profissão na instituição:

Data da entrevista:**Lugar escolhido pelo informante:****Duração da entrevista:**

- ✓ Motivos que ocasionaram ingresso no Ensino Superior
- ✓ Quais suas expectativas diante da sua atuação nesse processo de se tornar professor no Ensino Superior.
- ✓ Como o curso de formação inicial auxiliou/contribuiu para a prática no Ensino Superior.
- ✓ E os conhecimentos disciplinares/ formação específica/ como produz os saberes da docência (que saberes lança mão ao ensinar)
- ✓ Como sua vivência de aluno traz elementos para sua atuação como professor
- ✓ Os momentos de trocas entre os pares
- ✓ Avaliação do seu trabalho (dificuldades, facilidades)
- ✓ Descrever práticas/estratégias significativa de ação frente às diversas situações enfrentadas no cotidiano da sala de aula
- ✓ O que consulta para dar aula/ textos/ reformula as aulas/ elaboração das avaliações/ como organiza as aulas
- ✓ Como é estar imerso num espaço que exige ensino, pesquisa e extensão. Como está sendo percorrer por essas três dimensões que são inerentes aos espaços universitários?

APÊNDICE B SOLICITAÇÃO AO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA UFPI DA RELAÇÃO DOS DOCENTES ADMITIDOS A PARTIR DE JANEIRO DE 2012

Ao departamento de Recursos Humanos da UFPI

Campus Ministro Petrônio Portela – Teresina/PI

Assunto: solicitação de documentos

Sou Renata Gomes Monteiro, professora da UFPI – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros/Picos. Estou cursando doutorado no DINTER UFPI/UFRJ e minha pesquisa tem como objeto de estudo a inserção de professores iniciantes no Ensino Superior. O objetivo geral da pesquisa será analisar como o professor principiante do Ensino Superior se constitui como docente no fazer pedagógico cotidiano. Analisando a literatura que versa sobre o docente principiante detectou-se que diversos estudos consideram iniciante aquele em seu primeiro ano completo de ensino após receber uma certificação que está em parte (como na Alemanha) ou totalmente qualificado (como em outros países). Além disso, professores em seu segundo ou terceiro ano de carreira também são considerado iniciantes em alguns estudos.

Na falta de um consenso diante da literatura estudada decidiu-se que durante a realização dessa pesquisa será considerado “docente iniciante” aquele está até três anos em atividade no Ensino Superior. Esse período justifica-se também por ser o tempo que os professores efetivos ficam em regime de estágio probatório.

Desta feita, solicito de V.Sa. colaboração no sentido de disponibilizar a meu favor, para fins de definição do grupo de interlocutores da pesquisa, a relação de docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva ou não que ingressaram nos cursos de licenciatura da UFPI no período de Janeiro de 2012 até os dias atuais, incluindo contatos telefônicos e e-mails, se for possível. Sou muito grata pela atenção.

Att,

Renata Gomes Monteiro

**APÊNDICE C TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ENTREGUE AOS ENTREVISTADOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE eu, _____, portador(a) do RG _____, em pleno exercício dos meus direitos, declaro meu aceite em participar da pesquisa que resultará na Tese de Doutorado de Renata Gomes Monteiro, sob orientação da Prof^ª. Dra. Monique Andries Nogueira. Do mesmo modo, declaro estar ciente do seguinte:

- A pesquisa tem como objetivo investigar como o professor principiante do Ensino Superior se constitui no seu fazer pedagógico cotidiano, além de detectar práticas significativas no início da carreira.
 - É livre e voluntária a iniciativa de participação na referida pesquisa e de autorização das informações prestadas para uso restrito da mesma.
 - Poderei recusar-me a participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo a mim.
 - Será garantido sigilo da minha identidade enquanto colaborador (a) da pesquisa
 - Não me caberá assumir qualquer ônus financeiro como participante voluntário(a)
 - Em caso de dúvida ou solicitação de esclarecimento, poderei contatar a pesquisadora pelo telefone (86) 9419-2260
 - Ao final da pesquisa se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma.
- Desta forma, para fins de formalização do meu consentimento em relação à participação na pesquisa supra referida, dato e assino o presente TCLE, em duas vias de igual teor, ficando de posse de uma delas.

_____, ____/____/2015

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisador(a)

ANEXO A RELAÇÃO COM O NOME DOS PROFESSORES ADMITIDOS PELA UFPI EM PICOS E EM TERESINA A PARTIR DE JANEIRO 2013

Relação de Docentes contratados na UFPI entre 2013 e 2015 para lecionar no ensino superior no município de Picos.

Docente	Admissão	Desligamento
ROMUERE RODRIGUES VELOSO E SILVA	09/05/2013	<null>
LEONARDO PEREIRA DE SOUSA	13/05/2013	<null>
GENY MARQUES PINHEIRO	13/05/2013	<null>
FLÁVIO HENRIQUE DUARTE DE ARAÚJO	13/05/2013	<null>
MAILSON FONTES DE CARVALHO	27/05/2013	<null>
DANILLA MICHELLE COSTA E SILVA	08/07/2013	<null>
DANIEL DA COSTA SILVA	18/09/2013	<null>
FABIO FERNANDES TORRES	18/09/2013	26/05/2015
PAULO VICTOR DE OLIVEIRA	24/09/2013	<null>
LEILA RACHEL BARBOSA ALEXANDRE	30/09/2013	26/08/2014
MARIA DA CONCEICAO RODRIGUES MARTINS	03/10/2013	<null>
FABIO LEONARDO CASTELO BRANCO BRITO	09/10/2013	<null>
WALDIMA ALVES DA ROCHA	09/10/2013	<null>
MARCOS RENATO DE OLIVEIRA	25/02/2014	<null>
FRANCISCO DAS CHAGAS IMPERES FILHO	10/03/2014	<null>
ALCILENE DALILIA DE SOUSA	14/04/2014	<null>
FELIPE CAVALCANTI CARNEIRO DA SILVA	03/06/2014	<null>
TAMARIS GIMENEZ PINHEIRO	07/07/2014	<null>
MAURICIO FERNANDES DA SILVA	07/07/2014	<null>
JEAN CARLOS ANTUNES CATAPRETA	07/07/2014	31/03/2015
PATRICIA DA CUNHA GONZAGA	10/07/2014	<null>
LUCIANA MARIA DE AQUINO	16/07/2014	<null>
PATRICIA SARA LOPES MELO	21/07/2014	<null>
LAURO ARAUJO MOTA	21/07/2014	<null>
FAGUNES FERREIRA DE MOURA	21/07/2014	<null>
SIMONE VIEIRA BATISTA	05/08/2014	<null>
MARCIA MARIA MENDES MARQUES	14/08/2014	<null>
JOSE LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO	20/08/2014	<null>
ANTONIA REGINA DOS SANTOS ABREU ALVES	27/08/2014	<null>
MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA	27/08/2014	<null>
CRISTIANA BARRA TEIXEIRA	02/09/2014	<null>
REGINA MARCIA SOARES CAVALCANTE	04/09/2014	<null>
ROMILDO DE CASTRO ARAUJO	05/09/2014	<null>
NARA VANESSA DOS ANJOS BARROS	09/09/2014	<null>
CARLA SILVINO DE OLIVEIRA	09/10/2014	<null>

THIAGO MANCHINI DE CAMPOS	07/11/2014	<null>
JAAZIEL DE CARVALHO COSTA	24/11/2014	<null>
SUZANA GOMES LOPES	01/12/2014	<null>
MICHELLI FERREIRA DOS SANTOS	01/12/2014	<null>
MARCIA LUIZA DOS SANTOS BESERRA PESSOA	20/01/2015	<null>
JULIANA DO NASCIMENTO BENDINI	31/03/2015	<null>
FERNANDA MARTINS LUZ	22/04/2015	<null>
FABRICIA DE CASTRO SILVA	22/04/2015	<null>
MELISE PESSOA ARAUJO MEIRELES	23/04/2015	<null>
GARDNER DE ANDRADE ARRAIS	23/04/2015	<null>
EDNEIDE MARIA FERREIRA DA SILVA	29/04/2015	<null>
FABIO SOARES DA PAZ	29/05/2015	<null>
JOSE PETRUCIO DE FARIAS JUNIOR	03/06/2015	<null>
ANTONIO OSEAS DE CARVALHO FILHO	19/08/2015	<null>
BRUNO VASCONCELOS MENDES VIEIRA	29/10/2015	<null>
ALEX SANDRO LOPES SANTOS	29/10/2015	<null>
RUMAO BATISTA NUNES DE CARVALHO	03/11/2015	<null>
NILTON FERREIRA BITTENCOURT JUNIOR	13/11/2015	<null>
KARY EMANUELLE REIS COIMBRA	23/11/2015	<null>
DANIEL BARROSO DE CARVALHO RIBEIRO	01/12/2015	04/04/2016
FRANCISCO GILBERTO FERNANDES PEREIRA	03/12/2015	<null>
TICIANA MARIA LUCIO DE AMORIM	14/12/2015	<null>

Relação dos Docentes admitidos na UFPI em Teresina contratados entre 2013 e 2015, para ministrar aulas no ensino Superior.

Docente	Admissão	Desligamento
LUIZA DE MARILAC VASCONCELOS FURTADO	24/01/2013	<null>
ALAN KARDEC CARVALHO SARMENTO	22/02/2013	<null>
RENATA SHIRLEY DE ANDRADE ARAUJO	22/02/2013	<null>
MARCIO ANDRE DE OLIVEIRA DOS SANTOS	11/03/2013	29/03/2015
PAULA MARIA ARISTIDES DE OLIVEIRA MOLINARI	03/04/2013	<null>
FRANCISCO LEONARDO TORRES LEAL	04/04/2013	<null>
NELBER XIMENES MELO	25/04/2013	<null>
FABIOLA MARIA ALEXANDRE LINARD	26/04/2013	<null>
MARCELO BOURGUIGNON PEREIRA	26/04/2013	07/01/2015
SAMUEL PONTES DO NASCIMENTO	29/04/2013	<null>
BARBARA VERONICA CARDOSO DE SOUZA	03/05/2013	<null>
MAURICIO MENDES BOAVISTA DE CASTRO	13/05/2013	<null>
MARIANA BARBOSA DIAS	13/05/2013	<null>
ALINE MACHADO MARWELL	22/05/2013	<null>
REGINA MARIA SOUSA DE ARAUJO	23/05/2013	<null>
AIESKA MENDES GONCALVES CORDEIRO	29/05/2013	<null>
GERMANA ASSUNÇÃO TRINDADE	18/06/2013	<null>
GABRIEL ROCHA FURTADO	01/08/2013	<null>

TANIA VASCONCELOS CAVALCANTE	05/08/2013	<null>
DEBORA CAVALCANTE BRAZ	12/08/2013	<null>
CRISTIANE PORTELA DE CARVALHO	12/08/2013	<null>
RONDINELLE MARCOLINO BATISTA	06/09/2013	<null>
RICARDO DE ANDRADE LIRA RABELO	06/09/2013	<null>
MAX BRANDAO DE OLIVEIRA	06/09/2013	<null>
JEAN PROST MOSCARDI	06/09/2013	<null>
JESSICA PEREIRA COSTA	06/09/2013	<null>
ELAINE APARECIDA DA SILVA	06/09/2013	<null>
DANILO CESAR RODRIGUES AZEVEDO	06/09/2013	<null>
CLEÂNIO DA LUZ LIMA	06/09/2013	<null>
ANA ROSA SOARES NEGREIROS FEITOSA	06/09/2013	<null>
VALBER MENDES FERREIRA	06/09/2013	<null>
IOLANDA COSTA CARVALHO	09/09/2013	<null>
BRUNO GABRIEL NUNES PRALON	17/09/2013	<null>
BARBARA CRISTINA MOTA JOHAS	17/09/2013	<null>
ALEXANDRE DE CASTRO MACIEL	17/09/2013	<null>
ACRISIO LINS DE AGUIAR	17/09/2013	<null>
VITOR EDUARDO VERAS DE SANDES FREITAS	17/09/2013	<null>
CALEBE PAIVA GOMES DE SOUZA	17/09/2013	<null>
CASSIO EDUARDO SOARES MIRANDA	17/09/2013	<null>
CARLOS HENRIQUE DA COSTA BRAUNA	17/09/2013	<null>
ARTENISA CERQUEIRA RODRIGUES	17/09/2013	<null>
MYKAEL DE ARAUJO CARDOSO	17/09/2013	<null>
JOSE FRANCISCO ALVES DE OLIVEIRA	17/09/2013	<null>
FRANCISCO DE TARSO RIBEIRO CASELLI	17/09/2013	<null>
REGINA ANGELA MATTARAIA DELMONACO	18/09/2013	<null>
CARLOS ANDRE PINHEIRO	18/09/2013	<null>
JOSE EVANDO AGUIAR BESERRA JUNIOR	18/09/2013	<null>
NAYANE AUREA SANTIAGO COSTA	18/09/2013	<null>
FABIO SOLON TAJRA	18/09/2013	<null>
JOAO RODRIGUES DE BARROS NETO	20/09/2013	<null>
LUZANA LEITE BRASILEIRO	20/09/2013	<null>
JAQUELINE CARVALHO E SILVA SALES	20/09/2013	<null>
ITALO DOWELL LIRA MELO	20/09/2013	<null>
FRANCISMILTON TELES	20/09/2013	<null>
EDIMAN DIAS NOVO	20/09/2013	<null>
HENDERSON DA SILVA RETRAO	23/09/2013	<null>
HERBERT DE SOUSA BARBOSA	23/09/2013	<null>
JOAO MATEUS REIS MELO	26/09/2013	<null>
AMANDA CARVALHO DE SOUSA	01/10/2013	<null>
RENATA LABRONICI BERTIN	17/10/2013	20/01/2015
FERNANDO JOSE GUEDES DA SILVA JUNIOR	26/11/2013	<null>
CARMEN LUCIA SILVA LIMA	01/02/2014	<null>
EDUARDO MARTINS FONTES DO REGO	13/02/2014	<null>

NATALIA SOUSA FREITAS QUEIROZ	13/02/2014	<null>
RAFAEL DE DEUS MOURA	25/02/2014	<null>
LUCIANA BARBOSA AMANCIO	25/02/2014	<null>
LUCIANA ALMEIDA MOREIRA DA PAZ OLIVEIRA	25/02/2014	<null>
HANS ANDERSON GARCIA MEJIA	25/02/2014	<null>
ANDRESSA DE ARAUJO CARNEIRO	25/02/2014	<null>
ANDERSON ZAMPIER ULBRICH	25/02/2014	23/02/2016
MARIANE GORETTI DE SA BEZERRA LEAL	26/02/2014	<null>
VITALIANO DE SOUSA AMARAL	26/02/2014	<null>
MAIRA DAYSE MOREIRA SERRA E SILVA	26/02/2014	<null>
LAURO RODOLPHO SOARES LOPES	26/02/2014	<null>
NABOR BEZERRA DE MOURA JUNIOR	07/03/2014	<null>
EULALIO DAMAZIO DA SILVA JUNIOR	07/03/2014	<null>
WENDSON DE OLIVEIRA SOUZA	07/03/2014	<null>
GIOVANA MIRA DE ESPINDOLA	10/03/2014	<null>
ANTONIO WILSON RODRIGUES DA CUNHA	14/03/2014	<null>
BERTO IGOR CABALLERO CUELLAR	03/04/2014	<null>
VALDECI BOSCO DOS SANTOS	03/04/2014	<null>
HELIO CAVALCANTI ALBUQUERQUE NETO	10/04/2014	<null>
CAROLINA DE AQUINO GOMES	14/04/2014	<null>
RICARDO SILVA DE SOUSA	29/04/2014	<null>
SAMILA GOMES RIBEIRO	30/04/2014	<null>
MOISES TOLENTINO BENTO DA SILVA	30/04/2014	<null>
CARLA RIAMA LOPES DE PADUA MOURA	26/05/2014	<null>
MARCIA LEILA DE CASTRO PEREIRA	08/06/2014	<null>
MAYRA FERNANDES NOBRE MOSCARDI	03/07/2014	<null>
JOEL CONCEICAO RABELO	04/07/2014	<null>
JANAINA GOMES VIANA DE SOUZA	04/07/2014	<null>
ADRIANO SANTANA SOARES	07/07/2014	<null>
CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA	18/07/2014	<null>
VALDENY COSTA DE ARAGAO CAMPELO	13/08/2014	<null>
FRANCISCO OLIMPIO MOURA CARNEIRO	13/08/2014	<null>
SAMUEL ANDERSON ALVES DE SOUSA	13/08/2014	<null>
JUAN CARLOS RAMOS GONCALVES	14/08/2014	<null>
MARIA VALDIRENE ARAUJO ROCHA MORAES	15/08/2014	<null>
CLEVISVALDO PINHEIRO LIMA	18/08/2014	<null>
ERIKA DE ARAUJO ABI CHACRA	20/08/2014	<null>
LILIANE ARAUJO PINTO	26/08/2014	<null>
JARDENIA SOBRINHO GOES DE AQUINO	26/08/2014	<null>
MARIA DO AMPARO ALVES DE CARVALHO	26/08/2014	<null>
LEILA RACHEL BARBOSA ALEXANDRE	26/08/2014	<null>
MARIA DE JESUS DOS SANTOS	28/08/2014	<null>
LIDIANE PEREIRA DE ALBUQUERQUE	04/09/2014	<null>
ANDERSON NOGUEIRA MENDES	04/09/2014	<null>
TALITA FLORIANO DOS SANTOS	04/09/2014	<null>

GIRLENE SOARES DE FIGUEIREDO	04/09/2014	<null>
DANIELA REIS JOAQUIM DE FREITAS	04/09/2014	<null>
PATRICIA MACHADO VEIGA DE CARVALHO MELLO	08/09/2014	<null>
LUCIANO DA SILVA LOPES	10/09/2014	<null>
ADRIANA MARIA VIANA NUNES	10/09/2014	<null>
DANIELA DE LOURDES ANJOS COUTINHO SIMOES ANDRADE	16/09/2014	04/10/2014
JONATAS MELO NETO	18/09/2014	<null>
LORENA MENDES DE CARVALHO LUCIO	23/09/2014	24/01/2015
FERNANDO JOSE AMORIM MARTINS	01/10/2014	<null>
MARIA LOURDILENE VIEIRA BARBOSA	20/10/2014	<null>
ALINE DE FREITAS BRITO	20/10/2014	<null>
MAYCON SILVA SANTOS	31/10/2014	<null>
WESLEY PINTO CARNEIRO	04/11/2014	<null>
NAYZE LUCENA SANGREMAN ALDEMAN	05/12/2014	<null>
STELLA DE NORONHA CAMPOS MENDES	16/12/2014	<null>
EMANOEL BARBOSA DE SOUSA	11/02/2015	<null>
DANIELA BANDEIRA DE CARVALHO	11/02/2015	<null>
ELIZABETE CARDOSO MACHADO	25/02/2015	<null>
ALEXANDRE BACELAR MARQUES	26/02/2015	<null>
GARDENIA DE SOUSA PINHEIRO	26/02/2015	<null>
MARCILIA PINHEIRO DA COSTA	27/02/2015	<null>
ROMULO RIBEIRO MAGALHÃES DE SOUSA	30/03/2015	16/10/2015
MARCIO DENIS MEDEIROS MASCARENHAS	31/03/2015	<null>
SANDRA REGINA CARDOSO VITORINO	31/03/2015	<null>
KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	31/03/2015	<null>
JEAN CARLOS ANTUNES CATAPRETA	31/03/2015	<null>
WEDSON DE MEDEIROS SILVA SOUTO	31/03/2015	<null>
RAIMUNDA ALVES MELO	01/04/2015	<null>
GERARDO MAGELA VIEIRA JUNIOR	02/04/2015	<null>
CATARINA DE BORTOLI MUNHAE DOS SANTOS	10/04/2015	<null>
LUANNA SOARES DE MELO EVANGELISTA	17/04/2015	<null>
INES MARIA DE SOUZA ARAUJO	22/04/2015	<null>
FILADELFIA CARVALHO DE SENA	22/04/2015	<null>
LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	24/04/2015	<null>
MARIA JAISLANNY LACERDA E MEDEIROS	29/04/2015	<null>
LUIZ CLAUDIO NOBREGA AYRES	15/05/2015	<null>
KLEBER LIMA CEZAR	15/05/2015	<null>
ADILA SILVA ARAUJO MARQUES	28/05/2015	<null>
LORENA MAYANA BESERRA DE OLIVEIRA	28/05/2015	<null>
EMANUEL LINDEMBERG SILVA ALBUQUERQUE	28/05/2015	<null>
LEANDRO DE FREITAS PESSOA	28/05/2015	<null>
NADJA MARCELLA SOARES DA ROCHA	28/05/2015	<null>
HILRIS ROCHA E SILVA	28/05/2015	<null>
EVERTON JOSE FERREIRA DE ARAUJO	28/05/2015	<null>
FRANCISCO JOSE SOARES FERNANDES	29/05/2015	<null>

EDNARDO MONTEIRO GONZAGA DO MONTI	29/05/2015	<null>
LILINE MARIA SOARES MARTINS	01/06/2015	<null>
ALBERTO DE BARROS LIMA FILHO	01/06/2015	<null>
HUDSON CHAGAS DOS SANTOS	03/06/2015	<null>
SILVIA DE ARAUJO FRANCA BAETA	03/06/2015	<null>
LEONARDO SERVIO LUZ	03/06/2015	<null>
ANGELO ALVES CORREA	05/06/2015	<null>
PATRICIA MARIA GOMES DE CARVALHO	05/06/2015	<null>
RAFAEL FERREIRA CORREIA LIMA	12/06/2015	<null>
HELDER DE SENA BARBOZA	15/06/2015	<null>
ANTONIO KELSON VIEIRA DA SILVA	06/07/2015	<null>
SERGIO ARAUJO MACHADO	07/07/2015	<null>
MARINALDO SOUSA DE CARVALHO	15/07/2015	<null>
GLEISON DO NASCIMENTO SANTOS	16/07/2015	<null>
MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS	16/07/2015	<null>
GABRIEL BARBOSA DA SILVA JÚNIOR	23/07/2015	<null>
LIANA ELVAS CASTELO BRANCO	27/07/2015	<null>
LIDIANE DE LIMA FEITOZA	21/08/2015	<null>
RAFAEL LEVI LOUCHARD SILVA DA CUNHA	24/08/2015	<null>
FRANCISCO DAS CHAGAS ALVES FILHO	16/10/2015	<null>
ROMULO RIBEIRO MAGALHÃES DE SOUSA	16/10/2015	<null>
WILLIAN MIKIO KURITA MATSUMURA	29/10/2015	<null>
EMANOEL GOMES DE SOUSA SILVA	29/10/2015	<null>
ALUSKA DO NASCIMENTO SIMOES BRAGA	29/10/2015	<null>
HERMITO LEITE DE CARVALHO FILHO	03/11/2015	<null>
ROSILENE MARQUES SOBRINHO DE FRANÇA	03/11/2015	<null>
RAIMUNDO NONATO FERREIRA DO NASCIMENTO	03/11/2015	<null>
FABIO ABREU DOS PASSOS	03/11/2015	<null>
EDNA MARIA GOULART JOAZEIRO	03/11/2015	<null>
SABRINA MARIA PORTELA CARNEIRO	04/11/2015	<null>
FRANCISCO JOZIVAN GUEDES DE LIMA	05/11/2015	<null>
KELLY PALOMBIT	05/11/2015	<null>
EDSON ANTONIO DE FREITAS FIGUEIREDO	05/11/2015	<null>
JOSÉ DE SOUSA LIMA NETO	06/11/2015	<null>
LUIS CARLOS CARVALHO FILHO	10/11/2015	<null>
NUBIA DA SILVA BATISTA BRANDAO	11/11/2015	<null>
ANA TERESA SPINDOLA MADEIRA CAMPOS	16/11/2015	<null>
ROSYANE MOURA DA ROCHA	16/11/2015	<null>
MONICA CRONEMBERGER GUIMARAES SERZEDO	19/11/2015	<null>
MARCOS GUILHERME CARVALHO BRAULIO BARBOSA	20/11/2015	<null>
ANA LUISA MENESES LAGE DO NASCIMENTO	20/11/2015	<null>

ANEXO B PARTE DO DOCUMENTO ORIGINAL – RELAÇÃO COM NOME DOS PROFESSORES CONTRATADOS PELA UFPI A PARTIR DE 2103

Mat. Slape	Nome/Lotação	Nascimento	Endereço / Cargo	Num.	Bairro /Cidade	UF/CEP
1623821	ACRISIO LINS DE AGUIAR DEPARTAMENTO DE FISICA	04/07/1984	RUA COMENDADOR GARCIA PROFESSOR AUXILIAR	478	VILA PERY FORTALEZA	CE 60730-440
2546876	ADELIANNA DE CASTRO COSTA CURSO BACHARELADO EM ENFERMAGEM/FLORIANO	05/02/1979	RUA D'FALA ATTEM PROFESSOR AUXILIAR	918	CENTRO FLORIANO	PI 64800-000
1983127	ADRIANA DA SILVA SIMÕES CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO/CT	24/07/1978	RUA DRA. ALAIDE MARQUES PROFESSOR ASSISTENTE	1260	ININGA TERESINA	PI 64049-790
2692914	ADRIANA GALVÃO DEPARTAMENTO DE MÚSICA E ARTES VISUAIS	06/10/1972	RUA DEOCLECIO BRITO PROFESSOR ASSISTENTE	3131	PLANALTO ININGA TERESINA	PI 64052-220
3447232	ADRIANA MARIA VIANA NUNES PINHEIRO DEPARTAMENTO DE BIOFÍSICA E FISIOLÓGIA	01/09/1971	RUA WILSON SOARES PROFESSOR AUXILIAR	692	SAO CRISTOVAO TERESINA	PI 64052-310
2136512	ADRIANO GANFANA SOARES CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	30/11/1986	RUA 6 CASA 4097, NV BELA VISTA III PROFESSOR AUXILIAR	S/N	BELA VISTA TERESINA	PI 64031-160
2029508	AIESKA MENDES GONCALVES CORDEIRO CURSO GRAD B. ADMINISTRACAO/CSHNB/PICOS	02/08/1975	RUA ANTONIO CHAVES PROFESSOR AUXILIAR	1849	NOIVOS TERESINA	PI 64045-340
2017909	ALAN KARDEC CARVALHO SARMENTO CURSO GRAD L. P. CIENCIAS NATUREZA/CCN	15/09/1969	RUA OSVALDO SOARES DO NASCIMENTO PROFESSOR ASSISTENTE	2425	MORADA NOVA TERESINA	PI 64023-646
1948788	ALBA CHRISTINA BOMFIM SOUZA DEPARTAMENTO DE MÚSICA E ARTES VISUAIS	10/07/1974	RUA MOTORISTA GREGORIO PROFESSOR ASSISTENTE	3340	ININGA TERESINA	PI 64052-140
1079222	ALCIENE DALILIA DE SOUSA CURSO GRAD B. SIST DE INFORMACAO/CSHNB/PICOS	04/09/1987	AV TERTULIANO S LEAL PROFESSOR AUXILIAR	999	BELA VISTA ALEGRETE DO PIAUI	PI 64675-000
1979810	ALESSANDRO AUGUSTO DE BARROS FACANHA CURSO GRAD L. P. CIENCIAS NATUREZA/CCN	24/10/1975	RUA DOUTORA ALAIDE MARQUES PROFESSOR ASSISTENTE	1280	ININGA TERESINA	PI 64052-220

ANEXO C RESOLUÇÃO 039/08 CONSELHO UNIVERSITÁRIO/UFPI**MINISTERIO DA EDUCACAO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella", Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550

Telefones: (88) 3215-5511/3215-5513/3215-5518; Fax (88) 3-1812/3237-1218; Internet: www.ufpi.br**Resolução Nº 039/08- CONSUN- 03****CONSELHO UNIVERSITÁRIO****Dispõe sobre Normas referentes a Concurso Público para Ingresso na Carreira Docente da Universidade Federal do Piauí e dá outras**

O Reitor da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Presidente do Conselho Universitário, no uso de suas atribuições, tendo em vista a decisão do mesmo Conselho em reuniões realizadas em 10 e 11/09/2008 e, considerando:

- O Decreto-Lei Nº. 94.664, de 23/07/1987;
- A Portaria Nº. 475-MEC, de 26/08/1987;
- A Lei Nº 8.112, de 11/12/1990 (RJU);
- A Lei Nº 8.745, de 09/12/1993;
- A Lei Nº 9.394, de 20/12/1996 (LDB);
- A Lei Nº 9.527, de 10/12/1997;
- A Portaria Nº 450-MPOG, de 06/11/2002;

□ O Art. 48 do Estatuto da Universidade Federal do Piauí;

□ O Processo N°

23111.004017/08-04; RESOLVE:

Art. 1º O ingresso nas carreiras do magistério superior e do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal do Piauí (UFPI) far-se-á exclusivamente por concurso público, no nível inicial da classe ao qual está destinado, nos termos da legislação pertinente e desta Resolução.

Art. 2º Compete ao Diretor da Unidade de Ensino, em atendimento à manifestação de Chefe de Departamento, de Coordenador ou de Chefe de Curso, aprovada pelo respectivo colegiado, encaminhar à Administração Superior da UFPI solicitação, devidamente justificada, de admissão de professor efetivo.

§ 1º A Unidade de Ensino a que se refere o *caput* compreende os Centros, os *Campi* isolados e os Colégios Agrícolas.

§ 2º A justificativa de que trata o *caput* deverá conter quadro demonstrando a situação e as características do setor solicitante, com a oferta de disciplinas dos 02 (dois) últimos períodos letivos e, especificando, por docente, o regime de trabalho e o número de horas semanais dedicadas ao ensino, à pesquisa, à extensão, às atividades administrativas ou a outras atividades acadêmicas, de modo a evidenciar a necessidade da admissão solicitada.

Art. 3º Reconhecida a efetiva carência de professor pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e atestada a existência de vaga no banco de professor-equivalente pela área de recursos humanos, a Unidade de Ensino, após a autorização do Reitor, indicará a Banca Examinadora que se responsabilizará por todos os atos do concurso.

§ 1º O concurso público para professor do magistério superior tem como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso (**Introduzido pela Resolução nº 045/13-CONSUN, de 31 de julho de 2013**).

§ 2º O Colegiado do Departamento, ou da Coordenação do Curso, poderá dispensar a exigência do título de doutor, substituindo-a pelo título de mestre, ou de especialista, quando se tratar de provimento para área do conhecimento ou para localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor (**Introduzido pela Resolução nº 045/13-CONSUN, de 31 de julho de 2013**).

§ 3º Os Editais de concurso deverão prever prazos para recursos e para vista de provas em todas as suas etapas. **(Renumerado pela Resolução Nº 045/11-CONSUN, de 31 de julho de 2011)).**

Art. 4º Compete ao dirigente do setor que postulou a realização do concurso superintendê-lo, com o apoio logístico da Diretoria de Recursos Humanos (DRH).

Parágrafo único. Quando da realização simultânea de mais de um concurso, poderá ser designada Comissão Central de Concursos, para superintendê-los e coordená-los.

Art. 5º A Banca Examinadora de concurso será constituída por 03 (três) membros titulares e 01 (um) membro suplente, professores da mesma área, ou de área afim, para a qual o concurso será realizado, integrantes de uma lista sêxtupla eleita pelo colegiado competente e encaminhada pelo Diretor da Unidade de Ensino para designação pelo Reitor, que indicará o presidente da mesma. **(Redação dada pela Resolução Nº 001/09-CONSUN, de 08 de janeiro de 2009).**

§ 1º Nas provas didáticas será acrescido à Banca Examinadora mais um membro, professor da área de didática.

§ 2º Os membros da Banca Examinadora devem atender aos seguintes requisitos:

a) serem integrantes efetivos da carreira do magistério superior ou do magistério de ensino básico, técnico e tecnológico;

~~— b) não pertencerem à classe inicial dessas carreiras —~~ **(Revogada pela**

Resolução nº 045/13-CONSUN de 31 de julho de 2013)

c) possuírem titulação igual ou superior à exigida para o concurso.

§ 3º Poderão ser indicados membros de outras instituições de ensino ou de pesquisa para integrarem Banca Examinadora.

§ 4º É vedada a participação em Banca Examinadora de

I – ascendente ou descendente de candidato, ou colateral até o terceiro grau, seja o parentesco por consangüinidade, afinidade ou adoção;

II – cônjuge de candidato, mesmo separado judicialmente ou divorciado, ou companheiro;

III – sócio de candidato em atividade profissional;

IV – orientador acadêmico de candidato em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos últimos 5 (cinco) anos;

V – co-autor de publicação com algum dos candidatos, nos últimos 5 (cinco) anos. (Redação dada pela Resolução nº044/13 – CONSUN, de 26 de junho de 2013.

§ 5º Compete à Banca Examinadora ou à Comissão Central de Concursos, dentre outras atribuições:

- a) solicitar, se necessário, a designação de servidores para apoio logístico;
- b) fornecer a esses servidores todas as informações necessárias à realização do concurso;
- c) deferir ou indeferir inscrições;
- d) elaborar o Edital e seu cronograma e demais atividades do concurso;
- e) elaborar e divulgar o programa do concurso contendo os temas e a bibliografia das provas escrita e didática, bem como proceder à aplicação e julgamento das mesmas;
- f) julgar e avaliar os títulos e demais documentação apresentados pelo candidato;
- g) divulgar os resultados relativos a cada fase do concurso;

h) elaborar e apresentar a ata do concurso.

§ 6º O docente designado para compor Banca Examinadora deverá declarar seu impedimento, ou solicitar sua substituição, ao tomar conhecimento de qualquer uma das situações previstas no § 4º. (Introduzido pela Resolução nº 043/13 – CONSUN, de 26 de junho de 2013).

Art. 6º O concurso terá início com a publicação de Edital no Diário Oficial da União (DOU) e no sítio eletrônico da UFPI e de Aviso de Edital na imprensa escrita e sua divulgação por intermédio de outros meios de comunicação.

Parágrafo único. O Edital deverá indicar:

- a)** local, período e horário da realização das inscrições;
- b)** número de vagas a serem preenchidas;
- c)** Unidade de Ensino e área do conhecimento objeto do concurso;
- d)** regime de trabalho e remuneração correspondente ao nível-1 da classe do magistério na qual ocorrerá o ingresso do candidato;
- e)** requisitos necessários para a inscrição
- f)** valor da taxa de inscrição, equivalente a 2,5% (dois e meio por cento) da remuneração correspondente ao nível-1 da classe inicial da carreira para a qual se realizará o concurso;
- g)** estabelecimento bancário autorizado ao recolhimento da taxa, a ser efetuado através de Guia de Recolhimento da União (GRU).

Art. 7º A inscrição realizar-se-á no período estabelecido no Edital, mediante requerimento do candidato, ou de seu procurador, dirigido ao presidente da Banca Examinadora, ou da Comissão Central de Concursos, acompanhado da documentação nele exigida.

§ 1º No ato da solicitação de inscrição, o candidato, ou seu procurador, receberá apenas o comprovante do pedido de inscrição. O Edital e o Programa do Concurso deverão ser obtidos no sítio eletrônico da UFPI.

§ 2º As inscrições por via postal, conforme dispuser o Edital, deverão ser feitas com Aviso de Recebimento, valendo este como comprovante do pedido de inscrição.

§ 3º Nas inscrições por meio eletrônico o candidato deverá imprimir o respectivo comprovante do pedido de inscrição.

§ 4º O pedido de inscrição do candidato implicará no seu conhecimento e aceitação de todas as normas reguladoras do concurso.

§ 5º O julgamento pela Banca Examinadora ou pela Comissão Central de Concursos, para deferimento ou indeferimento do pedido de inscrição, deverá ater-se ao cumprimento dos prazos e ao exame dos documentos e requisitos exigidos no Edital, conforme ANEXO I.

§ 6º Indeferido o pedido de inscrição, o candidato poderá recorrer ao colegiado competente, indicado no Edital, no prazo máximo de 03 (três) dias úteis, após a data de divulgação da decisão da Banca Examinadora ou da Comissão Central de Concursos, que terá 05 (cinco) dias úteis para julgar e decidir.

§ 7º Decorridos os prazos de que trata o parágrafo anterior, a Banca Examinadora ou a Comissão Central de Concursos divulgará a relação dos candidatos inscritos.

Art. 8º O concurso terá início, no mínimo, 03 (três) dias após a data de publicação da homologação das inscrições e se constituirá do seguinte:

I – prova escrita;

II – prova didática;

III – prova de títulos;

IV – memorial e defesa de projeto de pesquisa (para a classe de professor adjunto).

Art. 9º O candidato deverá comparecer ao local indicado para a realização da prova munido do documento oficial de identificação, com foto, e do comprovante de inscrição.

Art. 10 A prova escrita versará sobre tema, ou temas, da área do concurso, sorteado(s) entre aqueles constantes do respectivo programa.

§ 1º O tempo máximo de aplicação da prova escrita será de 04 (quatro) horas.

§ 2º O caderno destinado à prova escrita deverá conter em sua folha de rosto as instruções aos candidatos contidas no ANEXO II.

§ 3º A Banca Examinadora terá prazo de até 96 (noventa e seis) horas para correção e julgamento das provas escritas, não podendo as mesmas ser retiradas da Universidade, e para encaminhar o resultado ao superintendente do concurso, ou ao presidente da Comissão Central de Concursos, para divulgação.

§ 4º Para a correção e julgamento da prova escrita serão observados pela Banca Examinadora os critérios constantes do ANEXO III.

§ 5º A Banca Examinadora atribuirá nota 0 (zero) ao candidato que:

- a) identificar-se, sob qualquer forma, nos cadernos de prova e de rascunho;
- b) escrever com lápis grafite ou com tinta que não seja preta ou azul

§ 6º A prova escrita valerá 10,0 (dez) pontos e terá caráter eliminatório, não sendo submetido à prova didática o candidato que obtiver nota inferior a 7,0 (sete).

Art. 11 A prova didática, de caráter público, permitida a presença de outras pessoas no recinto de sua realização, exceto a dos demais candidatos, e sem manifestação de qualquer natureza, será uma aula teórica ou teórico-prática e versará sobre tema do programa do concurso, sorteado no mínimo 24 (vinte e quatro) horas antes de sua ocorrência.

§ 1º O tempo de duração da prova didática será de:

- a) 50 (cinquenta) a 60 (sessenta) minutos para aula teórica;

b) 100 (cem) a 120 (cento e vinte) minutos para aula teórico-prática.

§ 2º Antes de dar início à prova didática o candidato deverá distribuir aos membros da Banca Examinadora um plano de aula, constando: tema da aula, conteúdo a ser abordado, atividades a serem desenvolvidas, material didático a ser utilizado, procedimentos de avaliação e bibliografia básica consultada

§ 3º Para o julgamento do desempenho do candidato na prova didática a Banca

Examinadora levará em conta os aspectos discriminados do ANEXO IV.

§ 4º A prova didática valerá 10,0 (dez) pontos e terá caráter eliminatório, não se procedendo à avaliação dos títulos do candidato que alcançar nota inferior a 7,0 (sete).

Art. 12 A prova de títulos terá caráter exclusivamente classificatório e será realizada após a prova didática, tendo a Banca Examinadora o prazo máximo de 96 (noventa e seis) horas para executá-la e abrangerá os aspectos constantes do ANEXO V (Tabela de Pontos para Análise do *Curriculum Vitae*).

§ 1º A avaliação dos títulos será feita mediante atribuição de valores, conforme está previsto no ANEXO VI, sendo o total de pontos obtidos pelo candidato convertidos em nota, em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez), da seguinte forma:

a) a maior pontuação obtida por um dos candidatos equivalerá à nota 10,0 (dez)

b) as demais pontuações obtidas pelos outros candidatos serão transformadas de forma diretamente proporcional à maior pontuação conseguida por um dos candidatos, aplicando-se a fórmula constante do ANEXO VI.

§ 2º A nota obtida pelo candidato na prova de títulos será somada às notas das provas escrita e didática, totalizando, assim, os pontos a serem considerados, para fins de classificação final no concurso, observado o disposto no Art. 15.

Art. 13 O memorial, exigido nos concursos para a classe de professor adjunto, deverá conter o itinerário de formação pessoal e acadêmica do candidato, com as possíveis

orientações teóricas que influenciaram e influenciam o seu exercício profissional; valerá até 10,0 (dez) pontos e será apresentado para a Banca Examinadora, que arguirá o candidato antes da apresentação do projeto de pesquisa.

Parágrafo único. Para a avaliação e julgamento do memorial pela Banca Examinadora serão considerados os critérios constantes do ANEXO VII.

Art. 14 O projeto de pesquisa, também exigido nos concursos para a classe de professor adjunto, valerá até 10,0 (dez) pontos e será apresentado e defendido pelo candidato e arguido pela Banca Examinadora após a apresentação do memorial.

Parágrafo único. O projeto de pesquisa será avaliado e julgado pela Banca Examinadora, à luz dos critérios constantes do ANEXO VII.

Art. 15 A média das notas obtidas no memorial e no projeto de pesquisa será somada à nota obtida na prova de títulos e, desta soma, extraída a média. Esta média será somada às notas das provas escrita e didática, para obtenção da pontuação final do candidato.

Art. 16 Ocorrendo algum empate, serão considerados, por ordem de prioridade e sucessivamente, para fins de classificação:

I - o candidato de maior idade;

II – maior nota na prova escrita;

III – maior nota na prova didática;

IV – maior nota na média do memorial e do projeto de pesquisa;

V – maior número de pontos obtidos no exercício de atividade de magistério, relativa à área para qual se realiza o concurso;

VI - maior número de pontos obtidos no exercício de monitoria, como estudante de graduação, em disciplina da área do concurso;

VII – maior valor alcançado em virtude da realização de cursos de pós-graduação (*stricto sensu*). (Redação dada pela Resolução Nº 001/10-CONSUN de 15 de janeiro de 2010.

Art. 17 Concluído o concurso, a Banca Examinadora elaborará uma ata e a apresentará ao dirigente que o superintendeu ou ao presidente da Comissão Central de Concursos, na qual relatará as ocorrências do certame e relacionará os candidatos habilitados (aprovados e classificados), com a respectiva classificação.

Art. 18 A ata do concurso será enviada pelo superintendente do mesmo ao colegiado respectivo, para fins de apreciação e aprovação.

Parágrafo único. O resultado final do concurso será encaminhado ao Reitor para homologação e publicação no Diário Oficial da União (DOU) e no sítio eletrônico da UFPI.

Art. 19 Do resultado final do concurso somente caberá recurso de nulidade, devidamente fundamentado, podendo ser interposto por candidato, ou seu procurador, no prazo máximo de 10 (dez) dias úteis, contados da data de sua publicação.

§ 1º. (Revogado pela Resolução Nº 034/11-CONSUN de 08 de setembro de 2011).

§ 2º. (Revogado pela Resolução Nº 034/11-CONSUN, de 08 de setembro de 2011)

Parágrafo único. Argüida a nulidade, devidamente fundamentada, o recurso terá efeito suspensivo e deverá ser julgado no prazo máximo de 10 (dez) dias pelo Conselho de Administração. **(Parágrafo introduzido pela Resolução Nº 034/11-CONSUN, de 08 de setembro de 2011)**

Art. 20 Serão indicados para nomeação, por ordem de classificação, apenas aqueles candidatos aprovados e necessários ao preenchimento das vagas anunciadas.

Art. 21 Após a homologação do resultado final do concurso, a relação dos aprovados, por ordem de classificação, será enviada à Diretoria de Recursos Humanos (DRH), para os fins devidos.

Art. 22 Após a homologação e publicação do resultado final do concurso os candidatos habilitados e classificados serão nomeados pelo Reitor à medida das necessidades da Universidade e deverão apresentar-se para a posse no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da data da publicação da nomeação no DOU, sob pena de anulação da nomeação.

Parágrafo único. O não comparecimento de candidato convocado no prazo estabelecido será considerado desistência, sendo chamado para nomeação aquele que imediatamente o suceder na relação classificatória.

Art. 23 A nomeação efetivar-se-á no nível-1 da classe correspondente à titulação que possuir o candidato aprovado e classificado, exigindo-se:

I – para o magistério superior:

a) certificado de especialista, para a classe auxiliar;

b) título de mestre, para a classe assistente;

c) diploma de doutor, para a classe adjunto.

II – para o magistério de ensino básico, técnico e tecnológico, a titulação constante do Edital.

Art. 24 O candidato nomeado deverá apresentar antes da posse declaração de cargos e empregos e não poderá mudar do regime de trabalho inicial para outro antes de cumprido o estágio probatório.

Art. 25 Depois da posse, o professor deverá participar de um seminário de docência superior, no qual serão abordados aspectos de atualização didático-pedagógica e da organização administrativa da UFPI, de responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG)

Art. 26 Após entrar em efetivo exercício, o docente sujeitar-se-á a estágio probatório, de duração fixada na legislação vigente, objetivando avaliar sua aptidão e capacidade acadêmica.

§ 1º Antes de concluído o estágio referido no *caput*, a avaliação de desempenho do docente será submetida à homologação da autoridade competente da Instituição, em conformidade com o disposto na lei e/ou regulamento da carreira e/ou em normas internas.

§ 2º O docente adquirirá estabilidade no cargo somente depois de cumprido o estágio probatório e ter a sua avaliação de desempenho devidamente homologada pela autoridade competente da UFPI.

§ 3º O docente que não obtiver homologação de sua avaliação de desempenho será exonerado do cargo.

§ 4º O docente em estágio probatório não poderá ser cedido a qualquer outra instituição.

Art. 27 A documentação apresentada pelo candidato no ato do pedido da inscrição em concurso poderá ser devolvida, depois de encerradas todas as etapas e formalidades do concurso.

Art. 28 O concurso terá a validade prevista no edital e poderá ser prorrogado na forma da legislação vigente.

Art. 29 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação em Boletim de Serviço.

Art. 30 Revogam-se as disposições em contrário, especialmente as contidas no Anexo I da Resolução N° 004/88 e na Resolução N° 013/96, ambas, do Conselho Universitário (CONSUN).

Teresina, 11 de setembro de 2008

Resolução N° 039/08 - CONSUN- 03

Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

Reitor


ANEXO D TABELA APRESENTADA NO ARTIGO DE MIRANDA, CASA NOVA E CORNACCHIONE JUNIOR (2012) CUJO TÍTULO É “OS SABERES DOS PROFESSORES-REFERÊNCIA NO ENSINO DE CONTABILIDADE”

Tabela 1 *Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência*

TIPOLOGIA	AUTORES	SABERES/CONHECIMENTOS/COMPETÊNCIAS
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (1986, 1987, 2005)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3) conhecimento do curriculum; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.
	Garcia (1992)	1) conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; 4) conhecimento didático do conteúdo.
Saberes necessários à docência	Freire (2000)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta (1998), Pimenta & Anastasiou (2002)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.
	Gauthier et al. (1998)	1) saber disciplinar; 2) saber curricular; 3) saber das ciências da educação; 4) saber da tradição pedagógica; 5) saber experiencial; 6) saber da ação pedagógica.
	Tardif (2000, 2003)	1) saberes da formação profissional; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares; 4) saberes experienciais.
	Cunha (2004)	1) saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) saberes relacionados com a condução da aula; 6) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.
Competências necessárias à docência	Masetto (1998)	1) competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política.
	Braslavsky (1999)	1) competência pedagógico-didática; 2) competência institucional; 3) competência produtiva; 4) competência interativa; 5) competência especificadora.
	Perrenoud (2000)	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
	Zabalza (2006)	1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); 4) manejo das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009)

ANEXO E FOLDER DO SEMINÁRIO EM DOCÊNCIA SUPERIOR REALIZADONA UFPI CAMPUS TERESINA EM MARÇO DE 2014



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico
Campus "Ministro Petrônio Portella" – Bairro Ininga
CEP 64.049-550 – Teresina – Piauí – Brasil

REITOR
Prof.^o Dr.^o José de Arimatéia Dantas Lopes

VICE-REITORA
Prof.^o Dr.^o Nadir do Nascimento Nogueira

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
Prof.^o Dr.^o Maria do Socorro Leal Lopes


COORDENADORA DE APOIO E ACESSORAMENTO PEDAGÓGICO
Prof.^o Dr.^o Rosa Lina Gomes do Nascimento Pereira da Silva

Técnica em Assuntos Educacionais
Valdeana Oliveira dos Reis Sousa

Assistente Administrativa
Erica Thais Alves de Oliveira

Diagramação
Renato Dias

CAAP – PREG – BLOCO 06 / TELEFONE: (86) 3215-5555
E-MAIL: caap@ufpi.edu.br



**SEMINÁRIO DE
DOCÊNCIA SUPERIOR**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE APOIO E ACESSORAMENTO PEDAGÓGICO**

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) da Universidade Federal do Piauí por meio da Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico (CAAP), promove o Seminário de Docência Superior para os docentes recentemente contratados, como estabelecido nos Editais de Concurso Público desta Instituição, de acordo com a Resolução Nº 039/08 – CONSUN, de 11/9/2008, no Art. 25. *Depois da posse, o professor deverá participar de um seminário de docência superior, no qual serão abordados aspectos de atualização didático-pedagógica e da organização administrativa da UFPI.*

A formação inicial e continuada é tarefa fundamental de uma Instituição de Educação Superior (IES), objetivando qualificar os procedimentos educacionais que são oferecidos à sociedade, oportunizando formação e reflexões que irão melhorar o efetivo exercício da docência, além de dar conhecimento do cotidiano Institucional. A estruturação do Seminário de Docência Superior abordará palestras sobre temas envolvendo ações administrativas, institucionais e acadêmicas e trabalho didático-pedagógico, perfazendo um total de 16 horas de atividades com presença obrigatória e acontecerá nos dias 04 e 05 de Março de 2015 no Campus de Teresina onde todos os professores recentemente contratados deverão participar.

DATA: 04 e 05 de Março



LOCAL: Auditório "Professora Salomé Cabral",
Centro de Ciências da Educação (CCE),
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

OBJETIVOS

- Apresentar a organização Institucional, administrativa, acadêmica e regimental da UFPI, bem como diversas normas que norteiam o seu funcionamento;
- Refletir sobre a prática docente com a finalidade de adquirir autonomia didático-pedagógica que habilite para o exercício competente da docência;
- Analisar procedimentos didático-pedagógicos referentes às atividades de ensino-aprendizagem, visando a eficácia do trabalho docente;
- Discutir sobre Docência no Ensino Superior;
- Aprimorar a sensibilidade pessoal e o compromisso profissional tendo como referências as dimensões: ética, política, científica, técnica, estética e humana.

PROGRAMAÇÃO:

04

MANHÃ

08h00 - Entrega do material aos participantes

08h30 - Abertura

09h00 - Organização Administrativa da UFPI - Regimento Geral. Avaliação Institucional

Palestrante: Professora Dra. Maria do Carmo de Sousa Batista (CCA-DIAI)

TARDE

14h00 - Docência no Ensino Superior

Palestrante: Professora Dra. Maria do Socorro Leal Lopes

15h40 - Intervalo

16h00 - Sistema de Gestão e Acompanhamento de Atividades Acadêmicas

Palestrante: Professor Ms. Armando Soares Sousa

05

MANHÃ

08h00 - A Ética na Docência

Palestrante: Professor Dr. Luizir de Oliveira

10h30 - Planejamento Docente

Palestrante: Professora Dra. Hilda Maria Lopes Araújo

TARDE

14h00 - Avaliação de Aprendizagem

Palestrante: Professora Dra. Mirtes Gonçalves Honorio. (CCE-DMTE)

16h00 - Avaliação do Seminário pelos participantes.

ENCERRAMENTO DO SEMINÁRIO

A CAAP/PREG concederá **CERTIFICADO** àqueles que participarem **INTEGRALMENTE** das atividades do Seminário.

Orientações e Esclarecimentos – Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico – CAAP – caap@ufpi.edu.br; (86) 3215 5555