



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” Faculdade de Ciências, Campus de Bauru
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência**

LORENA CRISTINA ROMERO PALMA

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS ACERCA
DO INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSORES
FORMADORES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E
MATEMÁTICA**

Bauru
2018

LORENA CRISTINA ROMERO PALMA

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS ACERCA
DO INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSORES
FORMADORES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E
MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Bauru - Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Beatriz Salemm Corrêa Cortela.

Bauru
2018

Palma, Lorena Cristina Romero.

Docência no ensino superior: a constituição da identidade docente de professores formadores/ Lorena Cristina Romero Palma, 2018, 120 f.

Orientadora: Beatriz Saleme Corrêa Cortela

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Identidade Docente. 2. Docência no Ensino Superior. 3. Ciclo da carreira. 4. Saberes docentes. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LORENA CRISTINA ROMERO PALMA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de maio do ano de 2018, às 00:00 horas, no(a) Sala 2 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. BEATRIZ SALEMME CORREA CORTELA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Prof. Dr. ROBERTO NARDI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Prof. Dr. JULIO CÉSAR CASTILHO RAZERA do(a) Departamento de Ciências Biológicas / Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LORENA CRISTINA ROMERO PALMA, intitulada **Docência no ensino superior: aspectos acerca do início da carreira de professores formadores**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. BEATRIZ SALEMME CORREA CORTELA


Prof. Dr. ROBERTO NARDI


Prof. Dr. JULIO CÉSAR CASTILHO RAZERA

Sugestão de mudança de título pelos membros da banca: "Docência no Ensino Superior: aspectos acerca do início da carreira de professores formadores na área de Ciências da natureza e matemática."

*À minha mãe, Cristina e irmã, Luana
que são a base da minha formação.*

*Ao meu noivo, Victor, pois sem ele
nada disso valeria a pena.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Beatriz Salemm Corrêa Cortela, pela dedicação e sabedoria em me orientar.

Os membros da banca, Prof. Dr. Roberto Nardi e Prof. Dr. Julio Razera, pelo empenho nas sugestões que permitiram o refinamento desse trabalho.

Os participantes dessa pesquisa.

Os colegas do programa e do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, pelos conhecimentos compartilhados.

Meus amigos de coração que ganhei no mestrado: Amanda, Eanes, Fernanda, Hederson, Marcela, Jackelyne, Lucas, Paula e Willdson.

Minha amiga Patrícia, que esteve comigo do início ao fim nessa caminhada.

Minha mãe, Cristina, que é minha base e que me ensinou que o estudo é o melhor caminho a seguir.

Minha irmã, que me dá forças para seguir em frente e que é exemplo para mim.

O Victor, meu noivo, que me inspira e me faz ver o mundo de uma maneira melhor.

Meus tios, Marta e Paulo Pizzaia, que permitiram que eu chegasse ao final desse trabalho.

Minhas amigas Jessica e Thais, por estarem torcendo por mim a todo o momento.

A Família Cancian, que é minha segunda família, e que torce por mim.

Aquele que está acima de nós.

A Capes, pelo apoio financeiro.

PALMA, L. C. R. **Docência no ensino superior: aspectos acerca do início da carreira de professores formadores na área de Ciências da Natureza e Matemática.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

RESUMO

Tendo como perspectiva o atual cenário de atuação do professor na educação pública superior no Brasil, que está apoiada no tripé ensino, pesquisa e extensão, surge o interesse em estudar as influências que as demais atividades realizadas por docentes universitários têm sobre sua atuação enquanto professor formador em cursos de licenciatura. Essa pesquisa, de caráter qualiquantitativo, tem como objetivo responder à seguinte questão: Tendo em vista o processo de construção da identidade docente, de que maneira fatores relacionados às demais atuações (pesquisa, extensão e gestão) do docente ingressante/recém-chegado em uma universidade, impactam as atividades de ensino que realiza? Para tal, são estudados aportes teóricos acerca da docência no Ensino Superior; do processo de constituição da identidade docente; sobre saberes docentes; e a respeito do ciclo de vida da carreira profissional do professor. Quanto ao referencial de análise dos dados, foram realizados estudos a respeito de um aporte teórico, desenvolvido nos anos de 1990, denominado Discurso do Sujeito Coletivo. Visando encontrar os prováveis participantes, foi realizado um levantamento, com o objetivo de conhecer o perfil profissional dos docentes que atuavam como formadores em cursos de licenciaturas (em 2017) na área de Ciências da Natureza e Matemática e estivessem atuando na instituição há menos de seis anos. A ideia foi a de selecionar os docentes iniciantes ou recém-chegados à universidade em questão. O instrumento para coleta de dados foi o questionário semiaberto, entregue de forma impressa para o grupo de docentes selecionados, vinculados aos departamentos de Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Dos 19 docentes selecionados, seis responderam ao questionário e foram participantes dessa pesquisa. A partir da análise dos dados, foi possível concluir que as outras atividades do docente dentro da instituição impactam negativamente na atuação docente dos mesmos, uma vez que os critérios de avaliação aos quais os tais participantes estavam submetidos valorizavam mais a pesquisa e a gestão. Além disso, a falta de experiência pedagógica apresentou-se como uma das dificuldades a ser superada por esses participantes.

Palavras-chave: Identidade docente; Docência no Ensino Superior; Ciclo da carreira; Saberes docentes.

PALMA, L. C. R. **Teaching in higher education: aspects about the beginning of the career of professors of future Natural-Science-and-Math teachers.** Thesis (Master degree) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

ABSTRACT

An interest in studying the influences that other activities carried out by university professors have on their role as teacher educator in undergraduate courses arises taking the perspective of the current scenario of teacher's performance in higher public education in Brazil, which is supported by the teaching-research-and-extension tripod. This qualitative research aims to answer the following question: given the process of teacher identity construction, in what way do factors related to the other activities (research, extension and management) of the incoming / newcomer professor in a university influence the teaching activities they perform? For that, theoretical contributions on teaching in Higher Education; the process of constitution of teacher identity; teacher knowledge; and about the life cycle of teacher's professional career are studied. Regarding the data analysis reference, studies were carried out on a theoretical contribution, developed in the 1990s, called Discourse of the Collective Subject. Aiming to find the probable participants, a survey was carried out with the objective of knowing the professional profile of the professors who acted as trainers in undergraduate courses (in 2017) in the area of Natural Sciences and Mathematics and had been working in the institution for less than six years. The idea was to select beginners or newcomers to the university in question. The instrument for data collection was a semi-open questionnaire, delivered in printed form to the selected professors, linked to the departments of Biological Sciences, Physics, Chemistry and Mathematics of a public university in the State of São Paulo. Of the 19 selected professors, six answered the questionnaire and became participants in this research. From the analysis of the data, it was possible to conclude that the other activities performed by these professionals within the institution impact negatively on their teaching performance, since the evaluation criteria that such participants were submitted valued research the most, leaving teaching as the least significant. In addition, the lack of experience of the beginning professor proved to be a difficulty to be overcome by these participants.

Key words: Teaching identity; Teaching in Higher Education; Career cycle; Teacher knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Elementos da carreira do professor relacionados com os anos de carreira, na perspectiva de Huberman (1995).....	33
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Intensidade das Categorias	80
Gráfico 2: Amplitude das Categorias.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de estudos acerca das histórias de vida dos professores.	32
Quadro 2: Saberes docentes: possíveis aproximações entre as tipologias de alguns autores, de acordo com Langhi (2009, p. 76).....	46
Quadro 3: Categorias de saberes docentes, na perspectiva de Gauthier et al. (1998, p. 29)	49
Quadro 4: Quantidade total de professores em cada um dos departamentos	54
Quadro 5: Quantidade de docentes com formação em licenciatura.....	55
Quadro 6: Quantidade de docentes com pós-graduação na área de Ensino.....	56
Quadro 7: Possíveis etapas da carreira docente dos participantes dessa pesquisa	57
Quadro 8: Dados dos participantes da pesquisa.....	69
Quadro 9: Expressões-chave e Ideias Centrais	73
Quadro 10: Categorias referentes às Ideias Centrais	78

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I.....	20
1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	20
1.1 Diferenciando espaços e funções	21
1.2 Formas de acesso.....	24
1.3 Preparação para a docência superior	25
CAPÍTULO II.....	31
2 O CICLO DE VIDA DA CARREIRA PROFISSIONAL DOS DOCENTES	31
2.1 Tipos de estudos acerca das histórias de vidas dos professores 31	
2.2 A escolha pelo referencial de Huberman	32
CAPÍTULO III.....	38
3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	38
3.1 Definições sobre identidade profissional	38
3.2 Os desafios dos docentes em início de carreira e suas subidentidades	41
CAPÍTULO IV.....	44
4 SABERES DOCENTES E O ENSINO SUPERIOR	44
4.1 Saberes docentes: alguns aportes	44
4.2 O reservatório de saberes	47
CAPÍTULO V.....	52
5 METODOLOGIA.....	52
5.1 A pesquisa e seus participantes.....	52
5.2 Instrumento para coleta de dados	57
5.3 O Discurso do Sujeito Coletivo.....	59
CAPÍTULO VI.....	63

6 ANÁLISE DOS DADOS.....	63
6.1 O contexto de produção dos discursos encontrados	63
6.2 Apresentação e discussão dos dados	70
6.3 Os Discursos do Sujeito Coletivo.....	85
CONCLUSÕES	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES	97
APÊNDICE I.....	97
APÊNDICE II.....	101
APÊNDICE III.....	103
APÊNDICE IV	107

APRESENTAÇÃO

Estudos apontam que construção da identidade docente do professor é um processo longo e gradual, influenciado por situações até anteriores à sua atuação profissional, como por exemplo, durante o período em que esteve inserido na sala de aula, ainda como aluno. Além disso, ao longo de suas trajetórias profissionais, surgem inquietações, desafios, questionamentos, que resultam na necessidade de tais professores buscarem por respostas a fim de melhorarem suas práticas docentes. Dessa maneira, a autora dessa pesquisa considera importante apresentar brevemente sua trajetória até chegar a esse trabalho em questão.

Estudante de escola pública durante todo seu trajeto na educação básica, numa cidade localizada no norte do Paraná, a pesquisadora inicia, em 2010, o curso de Licenciatura em Física na Universidade Estadual de Londrina. Desde o terceiro mês de graduação, a pesquisadora foi contemplada com uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). A partir desse momento, a mesma inicia o processo de, semanalmente, estar presente no contexto escolar da educação básica não mais como aluna, mas sim como professora, ressaltando que as regências sempre eram supervisionadas pelo professor responsável pela turma.

Com esse retorno à educação básica, porém com outra perspectiva, a pesquisadora pôde constatar que essa era a carreira que gostaria de seguir.

Ao finalizar o segundo ano da licenciatura, a pesquisadora optou por, de modo concomitante, cursar o bacharelado em Física, o que acarretou uma grande frustração por parte da mesma, uma vez que devido ao aumento do número de disciplinas a se cursar por semestre, a mesma acabou reprovando em duas disciplinas.

No final do mesmo ano, foi contemplada com uma bolsa de estudos do programa Ciências sem Fronteiras, onde teve a oportunidade de realizar um ano do curso de física na *University of California*, Davis. Dentre as disciplinas específicas do curso e outras voltadas ao aprimoramento da língua inglesa, a pesquisadora também realizou três estágios em diferentes níveis da educação básica americana, o que veio a contribuir muito na sua formação enquanto professora.

Foi no ano seguinte que a pesquisadora percebeu o que queria para o futuro: ser pesquisadora na área de Ensino de Física. Porém, apesar de saber o caminho necessário para o mesmo - mestrado e doutorado -, a mesma não conhecia muito a respeito da área em si. Apesar de a universidade em que a autora deste trabalho estudava possuir um dos melhores programas de pós-graduação na área, a mesma não havia tido contato com esse mundo.

Acredita que o motivo desse distanciamento está fortemente relacionado ao fato de que, com exceção dos docentes de Didática, Estágios Supervisionados e Instrumentação para o Ensino de Física, nenhum outro docente formador tinha maior contato com o ensino. A maioria deles pesquisavam em áreas específicas da Física, dedicando-se também ao curso de bacharelado. Este fato também pode ser decorrente da estrutura curricular do curso que, no papel, fugia daquele modelo 3+1, mas na prática ainda estava engessado nessa configuração. O curso de licenciatura era ofertado no período noturno e o bacharelado, em período integral, sendo que as disciplinas comuns a ambas as habilitações eram ofertadas em seus respectivos horários. Porém, era o mesmo docente que ministrava tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, pouco diferenciando seu ensino que diz respeito a perfis formativos diferenciados.

Foi a partir daí que surgiu a inquietação da pesquisadora acerca dos docentes formadores, sejam daqueles dentro da área de ensino ou não. Como é a formação dos mesmos, no que concerne a atuação deles como docentes? Há uma diferenciação em sua atuação nas diferentes habilitações do curso? Será que docentes com diferentes formações possuem os saberes necessários à prática docente? Como suas pesquisas em áreas específicas influenciam sua atuação na docência? Essas, e outras questões, permearam seu pensamento.

No ano de 2016, a pesquisadora começa seu curso de mestrado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sendo bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Participou também do grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e como membro do corpo técnico da revista *Ciência & Educação*, Qualis A1 na área de Ensino e Educação. Nesse momento, a autora percebeu que alguns desses questionamentos já emergiam em pesquisas da área e eram de interesse também de outros pesquisadores. A partir daí, decidiu por tentar colaborar no que diz respeito a

responder a algumas destas questões que permeiam a área de docência no Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O tema de interesse desta pesquisa são os docentes que atuam como formadores de professores em universidades públicas, visando compreender o processo de construção de sua identidade profissional. Dentro do panorama brasileiro, o modelo universitário está baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Além destas atividades, os docentes também são chamados a atuar na gestão, organização de eventos, participação em bancas de mestrado e doutorado, entre outras.

São várias as funções a serem desempenhadas e muitos destes profissionais chegam às universidades sem terem atuado ainda como professores em outros níveis de ensino, saindo diretamente de cursos de doutorado nos quais, por vezes, realizaram estágios de docência, mas não cursam disciplinas específicas voltadas para o ensino. Vale ressaltar que muitos destes docentes são bacharéis e pesquisam em temas específicos em áreas conhecidas popularmente como “duras” (Física, Química, Biologia, Matemática, Engenharias, Computação, entre outras) e, dessa maneira, chegam à universidade capacitados para a pesquisa, mas com pouca formação que lhes dê subsídios para as atividades de ensino e de extensão, pelas quais também serão responsáveis.

Cunha (2010) aponta que investigações a respeito da docência universitária, apesar de estarem sendo realizadas desde o final dos anos 1990, ainda são poucas e têm pouca ressonância no âmbito das próprias universidades. Sugere que isso pode ser decorrente do fato de que a docência não possui, mesmo para a grande parte dos professores universitários, o estatuto profissional requerido por outras profissões. E entende-se que somente quando a complexidade da atividade docente universitária for reconhecida, é que se poderá avançar em processos de qualificação mais efetivos.

André et al. (2010) afirmam que as pesquisas sobre docentes universitários e principalmente sobre os iniciantes na carreira são muito poucas no Brasil. Como defende Gatti (2014), é de extrema relevância investigar sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, especialmente daqueles que atuam em cursos

de licenciatura: o professor formador, termo definido por Beillerot (1996), aqui denominado como docente formador.

Como apontam Hobold e Menslin (2012) os docentes formadores têm uma significativa influência na constituição da profissionalidade de futuros profissionais pois, como apontam também Cortela e Nardi (2015), os licenciandos, quando em situações de ensino durante estágios supervisionados, repetem os modelos formativos a que estiveram submetidos, até desde antes da graduação. Ou seja, na falta de outras perspectivas fundamentadas, utilizam-se de modos de ensinar e avaliar, mesmo os criticando em muitos momentos.

Cortela (2013) aponta que o mesmo ocorreu com uma amostra de docentes universitários que atuavam como formadores em curso de licenciatura em Física e que pesquisavam em áreas específicas. Argumenta a autora que os mesmos efetuavam seus planos de aula e as ministravam de forma tradicional, com base na racionalidade técnica, realizando experimentos de comprovação, resolução de listas de exercícios repetitivos, utilizando-se de apenas um tipo de instrumento de avaliação: as provas semestrais, com médias aritméticas, e uma exame final para aqueles que não haviam atingido o mínimo exigido pela instituição.

Assim, visando ampliar o corpo de conhecimentos a respeito da docência no ensino superior, o foco desta pesquisa são os docentes que atuam como formadores em cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza (Física, Química, Ciências Biológicas) e Matemática, com menos de seis anos de carreira universitária. Alguns podem ser considerados professores iniciantes, por não terem trabalhado anteriormente como professores; outros, como recém-chegados, ou seja, aqueles que já exerceram a docência em outras instituições e/ou níveis de ensino e que estão em processo de reconhecimento de espaços e rotinas na universidade em questão. O que Bordieu chama de *campo*.

De acordo com Araújo, Alves e Cruz (2009, p.2) um dos aspectos mais interessantes de autor supracitado é crítica que faz aos meios científicos e à instituição universitária. Ao analisar e discutir os interesses e valores que envolvem a produção do conhecimento, o autores supracitados recorrem à Bordieu, que

[...] desvela as relações de poder e de dominação existentes também no campo da ciência, descaracterizando a possibilidade de uma

ciência neutra, interessada apenas no seu progresso. Há dentro dela uma disputa constante pela conquista da legitimidade de se falar e agir.

Além de uma inquietação pessoal da pesquisadora, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de entender acerca das diferentes atuações do docente dentro de uma instituição de ensino superior pública e os impactos das mesmas em seu papel de docente formador.

Além disso, é importante estudar acerca do ciclo de vida da carreira profissional de docentes universitários e também as dificuldades encontradas pelos mesmos em sua atuação enquanto docente. A sistematização destes pontos pode favorecer no oferecimento, por exemplo, de atividades voltadas à formação continuada, que têm sido estimuladas por diferentes instituições de ensino superior, que, por vezes, o fazem ter como base dados resultantes de pesquisas.

Acredita-se que todos esses aspectos estão diretamente relacionados à construção de sua identidade profissional, não excetuando outros que também podem afetá-la.

A legislação brasileira é reticente no que diz respeito de como deve se dar a formação do docente universitário. O Título VI, artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, estabelece que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996, p.23).

Masetto (2012) aponta que os cursos de pós-graduação, espaço/momento no qual o professor universitário desenvolveria sua formação pedagógica para a prática docente, não são suficientes para essa constituição. Acredita-se que isso ocorre por conta de que a pós-graduação *stricto-sensu* está mais voltada para a pesquisa. Alguns cursos de pós-graduação oferecem disciplinas voltadas à docência no ensino superior, porém acredita-se que não são suficientes para suprir as necessidades formativas destes profissionais (CORTELA, 2013).

Outra maneira de inserir a docência no nível da pós-graduação foi a exigência de bolsistas de demanda social realizarem o estágio de docência em cursos de graduação (BRASIL, 1999a, 1999b). Porém, essa exigência não afeta a totalidade de pós-graduandos, uma vez que apenas uma pequena parte deles é bolsista.

Por não possuírem uma formação voltada para a atuação docente, não têm acesso a todo o reservatório de saberes da prática docente, como definido por Gauthier et al. (1998), o que pode interferir diretamente na construção da identidade docente dos mesmos.

Esse trabalho tem como questão principal de pesquisa responder à seguinte indagação: Como os docentes ingressantes/recém-chegados em uma universidade são impactados em suas práticas de ensino por fatores relacionados às demais atuações dos mesmos dentro da instituição, tendo em vista o processo de construção da identidade docente?

A partir dela, três questões secundárias emergem do contexto no qual essa pesquisa se insere: i. quais aspectos das etapas sugeridas por Huberman (1995) para a carreira dos professores do ensino secundário são pertinentes aos docentes do ensino superior que estão iniciando em uma universidade? ii. há diferenças nos discursos de docentes que possuem distintas formações, no que diz respeito das dificuldades encontradas em atividades de ensino que empreendem? iii. quais as influências decorrentes das gestões de diferentes departamentos nas suas atividades de ensino?

A fim de respondê-las, a pesquisa foi planejada e executada de modo similar a como o trabalho foi aqui apresentado. São seis capítulos, visando atender os diversos aspectos estudados, além dos apêndices. O primeiro versa acerca da docência no ensino superior público, apresentando as diferenciações de espaços e funções das universidades públicas e privadas. Além disso, o capítulo apresenta informações sobre como se dá a admissão dos docentes em uma universidade, especificamente aquela na qual essa pesquisa se insere e discorre acerca da formação do docente para a atuação no ensino superior.

O capítulo II diz respeito ao referencial teórico acerca do ciclo de vida da carreira docente. Inicialmente, apresentam-se as diferentes formas de se estudar as histórias de vidas dos professores e, então, se aprofunda no referencial escolhido para essa pesquisa, que é o modelo proposto por Huberman (1995).

O capítulo III versa sobre a identidade profissional docente, suas definições, as diferentes subidentidades que um professor universitário constrói em relação às funções que é chamado a desempenhar, especificamente, sobre a docência.

Considera-se aqui que, ao desempenhar diferentes funções (pesquisa, ensino, extensão, gestão), os docentes universitários desenvolvem uma série de conhecimentos e habilidades que interferem na forma como vão se firmando dentro do espaço acadêmico, a partir da forma como estas são valorizadas e reconhecidas pelos seus pares e pela instituição em si. Deste modo, acredita-se que vão sendo criadas o que foi aqui chamado de subidentidades que, articuladas em maior ou menor grau, formam a identidade profissional do docente.

O capítulo seguinte diz respeito ao referencial a partir do qual foram considerados os de saberes docentes. Para tal, são apresentadas algumas tipologias acerca dos enfoques dados a estes em diferentes estudos e, em seguida, é versado sobre o referencial escolhido para essa pesquisa: aquele proposto por Gauthier et al. (1998).

O capítulo V apresenta a metodologia da pesquisa e o aporte teórico-metodológico utilizado tanto para coleta quanto para análise dos dados: o Discurso do Sujeito Coletivo, de Lefèvre e Lefèvre (2012).

No último capítulo, apresentam-se os dados e as análises dos mesmos e, por fim, as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO I

1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A pesquisa em questão apresenta o objetivo de investigar o processo de construção da identidade docente de professores que atuam como formadores em cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza e Matemática. Visa aprofundar conhecimentos sobre a docência universitária, baseando-se em resultados de outras pesquisas já realizadas em cursos da mesma instituição (CORTELA, 2011; NARDI, CORTELA, 2015). Alguns resultados desses trabalhos indicam que o perfil profissional do docente formador e a forma como ele desempenha suas atividades pedagógicas influenciam diretamente o perfil profissional e identitário do aluno em formação, apesar de não ser determinante.

Assim, faz-se necessário discutir e evidenciar os diferentes espaços de atuação do docente universitário, assim como a forma de entrada do mesmo nas instituições públicas e, mais especificamente, na universidade na qual essa pesquisa se insere. Além disso, apresentar os aspectos legais que versam sobre a formação para a docência superior.

Para tal, serão apresentados alguns aspectos relacionados às diferenças entre as instituições de ensino superior públicas e privadas, assim como a função das mesmas dentro da sociedade. Posteriormente, serão apresentados os processos de entrada do docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) e especificamente, como ocorre o acesso dos mesmos na universidade foco dessa pesquisa. Por fim, serão discutidos alguns aspectos das legislações que regem a formação para a docência no ensino superior.

Considera-se que a identidade profissional é um processo de construção de um sujeito historicamente situado (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002), sendo algo dinâmico, influenciado pelos contextos históricos, políticos, econômicos e sociais nos quais o sujeito está imerso. No caso dos docentes universitários, é construída ao longo de sua trajetória profissional e pessoal.

Concordando com Dubar (2005), a identidade profissional resulta de socializações de natureza diversa, incluindo a antecipatória, que se processa antes mesmo do ingresso na formação profissional, ou seja, durante a formação inicial

(graduação) e em todo o percurso da carreira, que envolve a tanto a formação em curso de pós-graduação quanto à formação em serviço e/ou continuada.

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo “[...] mas sim pela acção dos actores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos actores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc.” (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 11).

Isso remete ao conceito de campo, um dos conceitos centrais na obra de Bourdieu. De acordo com Araújo, Alves e Cruz (2009, p.6), este é definido como

[...] um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos. [...] Todas as lutas internas ao campo envolvem a distribuição e posse de um capital específico. A luta ocorre entre aqueles que pretendem assumir posições e aqueles que desejam mantê-las. Em geral, novatos disputam, dentro das regras estabelecidas, o lugar daqueles que ocupam posições dominantes. Para que um novato seja admitido em um determinado campo, é preciso que ele tenha efetuado os investimentos necessários.

Na perspectiva de compreender estes processos, faz-se necessário discutir os espaços que ocupam e as funções que são chamados a desempenhar.

1.1 Diferenciando espaços e funções

As universidades públicas no Brasil seguem, em sua maioria, um modelo que surgiu no início do século XIX na Alemanha. O modelo humboldtiano, denominado de seu criador, Humboldt,

[...] buscou constituir a formação de uma elite alemã, consagrou a separação da universidade do controle do Estado, assegurando-lhe liberdade diante do poder e da religião, e fez que a autonomia e a pesquisa se tornassem as marcas distintivas da ideia moderna de universidade. (ALMEIDA, 2002, p.41)

No contexto brasileiro, a educação superior não foi tratada como um dever do Estado em nenhum período. Mas, durante e após o período de ditadura militar (1964-1982), com o aumento da escolaridade em nível médio, mesmo que

profissionalizante, houve uma maior demanda por acesso ao ensino superior e reivindicações neste sentido tornaram-se mais evidentes. E, como o poder público não se mostrou capaz/interessado em arcar com a ampliação do ensino superior, houve um aumento no número de vagas para o ingresso no setor privado (SILVA, 2001).

Sendo assim, a iniciativa privada, que já estava presente no ensino básico, ampliou seu alcance e tais empresas passam a atuar também no ensino superior. Regidos pela ideia de eficiência e lucratividade, essas instituições pouco se preocupam com a qualidade do ensino ali oferecido (SILVA, 2001).

Das 2.407 IES brasileiras, 87,7% (2.111) são privadas e 12,3% são públicas, sendo 4,45% federais; 5,11% estaduais, e 2,74% municipais. Considera-se como IES: universidades, centros universitários, faculdades, os institutos federais e centros federais de tecnologia (as antigas escolas técnicas).

Assim, de modo geral, há mais IES privadas do que públicas no Brasil. No entanto, se o recorte abranger apenas universidades, esse quadro inverte. São 108 universidades públicas (54,8%) e 89 privadas (45,8%). Além disso, se por um lado as 197 universidades correspondem a apenas 8,2% do total de IES no país, por outro elas representam 53,7% do total de matrículas em cursos de graduação. A maior fatia de instituições privadas se deve, em parte, à disponibilização de crédito por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que garante financiamento para cerca de 45% dos alunos das instituições privadas.

Em 2016 quase três milhões de alunos ingressaram em cursos superiores de graduação. Desse total, 82,3% em instituições privadas (2,45 milhões) e 17,7% (531.000) nas públicas. Os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014 confirmam a tendência de aumento do número de estudantes de ensino superior em instituições particulares. Em 2011, 73,2% estavam em faculdades privadas, contra 26,8% que cursavam as públicas. Em 2013, 74,6% estavam no ensino superior particular, contra 25,4% no público. Agora tem-se a confirmação da tendência, de 75,4% contra 24,6%. Equivale a dizer que as faculdades particulares têm seis de cada oito universitários brasileiros.

A rede pública concentra a maior parte dos professores com título de doutor. Nas privadas, a maior parte dos docentes têm o título de mestre. Doutores são

maioria nas universidades (54,6%) e nas faculdades, esse percentual cai para 17,9%.

No caso das instituições públicas, a maior parte dos docentes trabalha em tempo integral, enquanto nas privadas o regime de trabalho mais adotado é tempo parcial. De acordo com o levantamento, o número de docentes em tempo integral praticamente dobrou na última década.

Com o estímulo de políticas de financiamento como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o ensino superior particular tem atendido cada vez mais estudantes de baixa renda. Fusões e aquisições geraram gigantes no setor que, muitas vezes, são mais ágeis do que o setor público no movimento de interiorização, aumentando o número de vagas para incluir populações até então segregadas desse nível de ensino, com vistas ao acúmulo de capital, mais do que uma preocupação com a cidadania.

Compreende-se que a privatização é tema de destaque na agenda das políticas neoliberais hegemônicas, sobretudo na América Latina, subordinando as universidades públicas de tal modo que significa o desmantelamento do Ensino Superior público e sua conseqüente mercantilização. Nota-se, nesse caso, que a política de restrição ao crescimento das universidades públicas e sua reestruturação voltada para a produtividade e competitividade têm favorecido a multiplicação das universidades privadas por intermédio da ideia do livre mercado (SCREMIN; MARTINS, 2005).

Mediante essas considerações, faz-se necessário analisar a reconfiguração do Ensino Superior não somente a partir do crescimento ou expansão do setor privado na área, mas também em relação a como se processam as atividades de ensino, de pesquisa, de gestão e de extensão, dentro desse novo contexto e a repercussão disso tudo no trabalho pedagógico desenvolvido pelos formadores de professores.

Defende-se, aqui, o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão como indispensável e fundamental para uma construção de conhecimento com qualidade e produtividade. Como relembram Borges e Araújo (2012), este tripé favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a

independência teórica e prática dos estudantes/pesquisadores, valorizando o significado social do trabalho acadêmico.

Mas, por conta da valorização acentuada das atividades de pesquisa, muitas universidades públicas tornaram-se 'indústrias', com todas as características perversas de um setor privado, usando o trabalhador até seu limite, demitindo aqueles que apresentam sinais de adoecimento ou congelando a progressão da carreira por falta de produtividade. A valorização do próprio docente é dada por sua inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, por 'bolsa produtividade em pesquisa'.

Dessa maneira, é possível afirmar que as funções sociais dos dois tipos de universidade (pública e privada) são bem distintas. A primeira parte do pressuposto de permitir a reflexão e de produzir e disseminar conhecimento. Já a segunda tem a função maior de atender ao mercado, formando novos profissionais (SILVA, 2001).

O acesso à docência superior também segue caminhos, por vezes, diferenciados. Mas, para o ensino superior público, a contratação se faz por concurso público, que segue a um edital e a contratação pode ser de dois tipos: o professor pode ser estatutário, ou seja, seguir as normais vigentes para os servidores públicos; ou ser celetista, ou seja, seguir as normas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que são formas que definem o vínculo empregatício quando as empresas vão contratar trabalhadores. Assim, há atualmente, temos duas "categorias" de professores universitários em instituições públicas: os estatutários e os celetistas.

1.2 Formas de acesso

A universidade, na qual essa pesquisa se insere, é uma instituição pública estadual. Dessa maneira, a forma de ingresso para a docência superior deve seguir a legislação vigente. O artigo 8, capítulo II da lei nº 12.772/12 afirma que: "O ingresso na Carreira de Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos." (BRASIL, 2012).

O concurso público é a forma de ingresso para o docente universitário. Muitos editais solicitam: prova escrita, prova didática e análise do currículo *lattes*. Ao

analisar os editais de concurso para professor, percebe-se que a maioria dos processos seletivos tem sido para contratar professor substituto, uma vez que a contratação de docentes em caráter efetivo, mesmo que seja para suprir vagas abertas por aposentadoria, não estão ocorrendo de forma a manter a quantidade de docentes efetivos. Tais docentes são contratados temporariamente para atender à determinada necessidade da universidade e, por vezes, ficam apenas por um semestre.

De acordo com o anuário estatístico dessa universidade, publicado em 2017, em 2016 haviam 341 docentes em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) e 51 docentes no regime RTP+RTC (Regime de Tempo Parcial + Regime de Turno Completo) no *campus* na qual essa pesquisa se insere. Ou seja, 87% dos docentes dessa universidade eram doutores, com dedicação exclusiva às atividades dessa instituição, e 13% dos docentes não se dedicavam exclusivamente às práticas nessa universidade. Há docentes estatutários (em menor número) e celetistas.

1.3 Preparação para a docência superior

Como já mencionado na introdução desse trabalho, é muito superficial o aporte legal para a formação do docente do Ensino Superior. Nota-se uma insuficiência no que diz respeito à formação docente do professor universitário. Bastos (2007) aponta que as mudanças na pós-graduação do Brasil não ocorreram com o objetivo de uma melhor formação pedagógica do docente, mas sim devido à preocupação acerca da falta de docentes/pesquisadores para atuarem nas universidades.

No que diz respeito à formação inicial dos docentes para atuarem na formação de novos professores, acredita-se que existe uma lacuna ainda maior. A título de exemplo, dos 31 docentes que atuavam como formadores em cursos de licenciatura de licenciatura em Física em 2016 (CORTELA, 2016), a maioria era bacharel na área específica (Química, Física, Matemática, Pedagogia) (14); a maioria titulação superior à de doutorado (15) e maioria se formou na graduação entre 1970-1990 (18). Ou seja, dentro de um modelo formativo pautado na racionalidade técnica, numa perspectiva memorística de aprendizado.

Nardi e Cortela (2015) consideram que as Diretrizes Curriculares para formação de Professores (CNE/CP 01/2002 e 02/2015) têm um discurso consonante com um novo modo de conceber a formação inicial e que rompe, pelo menos em termos estruturais por força de lei, com o modelo anterior (3 anos de disciplinas específicas seguidos de 1 ano de didático-pedagógicas, de forma desarticulada, modelo 3+1), mas que ainda se mantém bastante vivo no ideário de muitos docentes formadores.

Muito embora o modelo formativo proposto pelas diretrizes, baseado na racionalidade prática, tenha trazido uma nova dimensão à reflexão e a prática dos professores, deslocando-os de sua posição central no processo de ensino, pesquisas apontam que este tem sido pouco implementado nos cursos de licenciatura em Física e nas demais que abarcam área de Ciências da Natureza, apesar de as matrizes curriculares apresentarem indícios de disciplinas que trariam esta articulação aos currículos (CORTELA, NARDI, 2015; TAGLIATI, NARDI, CORTELA, 2018). Ainda assim, o modelo da racionalidade prática tem recebido muitas críticas, antes mesmo de sua implantação e também na atualidade.

Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para garantir uma formação de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade escolar (PEREIRA, 1999, p. 114).

Ou seja, também a racionalidade prática, adotada como central em pesquisas e documentos que orientaram a formação de professores nos anos finais do século XX, já aponta fragilidades. Como afirmam Penin, Martínez e Arantes (2009); Cortela e Nardi (2015), os professores trazem consigo as “marcas” de sua formação. E estas podem ser consideradas como limitações dentro do processo de formação de novos professores quando se mostram insuficientes/inadequadas para atender às atuais demandas formativas. Neste sentido, compreender sob que modelo se dá a formação do docente formador torna-se vital para a compreensão de suas práticas.

Dentro deste cenário maior de mudanças, a docência universitária vem se constituindo um campo interessante de pesquisa nas últimas décadas. Diversos pesquisadores têm se dedicado ao tema. No Brasil, destacam-se Almeida (2012);

Anastasiou e Pimenta (2002); Cunha (2006); Ghedin (2005); Masetto (2002; 2012); Pimenta e Ghedin (2006). No contexto internacional Alarcão (1998); Gauthier (1998); Garcia (1997; 1999); Nóvoa (1992;1995); Zabalza (2004), entre outros.

Conhecida também como pedagogia universitária¹, esse campo de investigação tem apontado diferentes problemáticas, sobretudo aqueles que se referem às lacunas de ordem didático-pedagógicas, presentes nas práticas de muitos dos docentes do ensino superior. A questão central é que os professores universitários, não só no Brasil, não tiveram o devido preparo pedagógico para atuarem em atividades de ensino, principalmente porque, em sua maioria, repetem em sala o mesmo modelo formativo que receberam em suas graduações.

As crenças às quais os professores se apegam ao longo de sua formação parecem ser fortemente influenciadas tanto por determinados conhecimentos sistematizados quanto pela roupagem operacional que comandou o funcionamento da escola ao longo das gerações (PENIN, MARTÍNEZ E ARANTES, 2009, p.36).

Até 1970 exigia-se do candidato a docente universitário apenas o diploma de bacharel na área pretendida e o exercício competente de sua profissão. Ou seja, partia-se da ideia de senso comum² de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar (MASETTO, 2002), o que não é necessariamente verdadeiro. O exercício da docência, como qualquer outra profissão, exige uma capacitação própria e específica. Atualmente, os editais de concursos públicos para a contratação de docentes universitários exigem, além da formação inicial, também cursos pós-graduação. Mas não, necessariamente, levando em conta a especificidade da ação do sujeito enquanto docente.

Outra concepção de senso comum é a de que “[...] o docente nasce feito e que, para ser docente, basta ser um bom profissional em sua área”. (MASETTO, 2002, p. 62). O que também não ocorre, necessariamente. Fernandes (*apud* MASETTO, 2002) afirma que não se pode reduzir a formação ao domínio do

¹ Termo utilizado por Almeida (2012, p.96), que a define como “[...] conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética, epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade”.

² Um conhecimento evidente, prático e pragmático que faz coincidir causa e intenção. No caso do ensino e da atuação docente, é um saber geral e prático, conhecido e introjetados pelos docentes. Permeado por contradições, constitui a matéria prima, a base do conhecimento pedagógico.

conteúdo específico de seu campo e nem à vocação, uma vez que ensaio e erro vão caracterizar sua (a do professor) caminhada acadêmica.

Estas concepções anteriormente enunciadas foram assim construídas porque, muitas vezes, eram condições suficientes para o modelo de ensino adotado pela maioria das universidades: centrado no professor, nos conteúdos que ele julgava serem necessários à formação do aluno, onde *aprender*, na maioria dos casos, significava repetir nas provas o que o professor havia trabalhado em sala. Ou seja, pautado na racionalidade técnica.

Mas, atualmente, não mais o são. No entanto, “[...] o ensino nas universidades, de maneira geral, ainda não absorveu as necessidades do momento histórico” (MASETTO, 2002, p.63). Um dos motivos apontados em pesquisas e que se apresenta também pertinente nesta amostra de participantes em questão (CORTELA, 2004, 2011; CORTELA, NARDI, 2013; NARDI, CORTELA, 2015) é que a maioria dos docentes que atuam hoje no curso em questão foi formada antes da década de 1990 e, portanto, em modelos marcados pela racionalidade técnica e que se pauta numa perspectiva transmissionista. Neste sentido, vale ainda o que já apontava Masetto

O papel do professor universitário está em crise e deve ser totalmente repensado. O papel de transmissor de conhecimento, função desempenhada até quase os dias de hoje, está superado pela própria tecnologia existente. Qual é esse novo papel? (MASETTO, 2002, p.18).

Outra conclusão importante foi a que o perfil do docente formador influencia diretamente o perfil do aluno egresso, apesar de não ser determinante. Existem aspectos pessoais a serem considerados, mas que não foram alvo daquela pesquisa (Cortela, 2011). Concorde-se com Cunha (1998, p.33) quando este afirma que “[...] o professor universitário é o agente principal das decisões no campo [...], é (quem) concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força”.

Mas, mesmo tendo tanto peso na efetivação de mudanças pretendidas, o trabalho do docente superior não tem sido alvo de muitas pesquisas. Como bem considera Almeida (2012), a grande dificuldade da maioria dos docentes é admitir e reconhecer a importância das dimensões didáticas e pedagógicas no ato de ensinar.

Argumenta a autora que esta resistência é decorrente, entre outras causas, da herança do paradigma hegemônico das ciências exatas e da natureza, segundo o qual os conteúdos específicos têm mais peso na formação inicial que aqueles de natureza pedagógica.

Concordando com Cortela (2013), os docentes trazem consigo, além do saber da pesquisa, um saber específico dos conteúdos que ministram, inúmeras experiências sobre o que é ser professor, decorrentes também do longo período de formação enquanto alunos. Construíram para si modelos de bons e maus professores, nos quais se espelham para reproduzir ou negar ações; têm introjetadas as agruras da profissão, o desgaste emocional decorrente desta atividade e os estereótipos socialmente construídos do ser professor. Geralmente entram na universidade a partir de um concurso público, ingressam em departamentos e ministram disciplinas pré-estabelecidas, sendo também responsáveis por atividades ligadas à pesquisa e à extensão. Na maioria dos casos, também não recebem orientações institucionais a respeito de processos de planejamento, metodologias ou formas de avaliação. Assim, ensinam. Não sem traumas ou sem causar impactos sobre a formação de novos professores.

Também porque, mesmo estando dentro de um modelo universitário pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão, o modo como se dá a valorização de seu trabalho dentro da Universidade não é a docência e sim a pesquisa, haja vista as cobranças institucionais quanto à produção de *papers*, internacionalização das pesquisas, entre outras. Os critérios de avaliação da qualidade docente universitária concentram-se na produção acadêmica. Nesse sentido, o ensino e a pesquisa tornam-se atividades concorrentes e como a segunda é muito mais valorizada, tanto em termos de prestígio acadêmico quanto pelos modelos de gestão, “[...] a docência acaba sendo relegada ao segundo plano ou mesmo a plano nenhum” (CORTELA, 2013, p. 17).

Em primeiro lugar, é necessário salientar que o prestígio profissional (reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas, etc.) lhe é proporcionado **exclusivamente** pela actividade de investigação e pela produção científica. Assim, uma medíocre atitude didáctica pode ser recompensada se o professor for bom investigador. O caso contrário, um bom professor que não investiga teria um menor reconhecimento institucional e prestígio social (PERES, 1989, apud Garcia, 1999, p.244).

A desvalorização da dimensão ensino dentro da instituição universitária é uma realidade presente na carreira de docentes não importando qual a etapa da sua atuação profissional. Ou seja, as exigências em produzir, publicar, pesquisar, pontuar incidem tanto em docentes iniciantes, quanto naqueles que estão no meio de sua carreira ou mesmo próximos da aposentadoria. Porém, docentes em diferentes etapas podem vir a reagir de maneira diferente em relação a essas exigências.

Assim, faz-se necessário analisar também as etapas de atuação docente, buscando apoio para compreender como isso se processa dentro da universidade, onde o trabalho do docente está sujeito à diferentes pressões em decorrência das funções a serem desempenhadas, os interesses pessoais dos envolvidos e os conhecimentos que têm a respeito delas.

CAPÍTULO II

2 O CICLO DE VIDA DA CARREIRA PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Ao longo de sua atuação profissional o docente passa por diversas etapas de sua carreira e estas influenciam em sua atuação pedagógica, uma vez que em cada momento da carreira, novos desafios e descobertas surgem para contribuir (ou não) com a construção de sua identidade docente. Defende-se aqui, baseando-se na literatura especializada, que docentes em diferentes etapas de sua ocupação profissional têm dificuldades específicas ao momento em que estão vivendo e constroem, durante a prática, diferentes saberes. Dessa maneira, o estudo do ciclo de vida da carreira docente é de extrema importância no entendimento acerca dos saberes que constituem a docência no ensino superior.

Esse capítulo tem por objetivo apresentar o referencial de análise acerca do ciclo de vida dos docentes participantes dessa pesquisa. Para tal, serão apresentados os tipos de estudos relacionados às histórias de vidas dos professores de acordo com Nóvoa (1995) e, posteriormente, será explicitado o modelo escolhido pela pesquisadora, que tem por base os trabalhos de Huberman (1995).

2.1 Tipos de estudos acerca das histórias de vidas dos professores

Nóvoa (1995) afirma que a partir dos anos 70 do século XX, surge uma grande tendência de estudos com abordagens auto(biográficas) na área educacional. O autor também afirma que apesar de duras críticas a tal tipo de abordagem, como por exemplo, a falta de uma metodologia consistente e de uma validação científica, o estudo das histórias de vidas dos professores permite uma maior aproximação às “[...] realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Tais abordagens, ainda segundo o autor supracitado, podem ser categorizadas de acordo com os objetivos e as dimensões que cada uma delas prioriza, apesar de defender que elas não são isoladas umas das outras. O quadro 1 apresenta os nove tipos de estudos classificados por Nóvoa (1995) acerca das abordagens auto(biográficas).

Quadro 1: Tipos de estudos acerca das histórias de vida dos professores.

Objectivos Dimensões	essencialmente teóricos, relacionados com a investigação	essencialmente práticos, relacionados com a investigação formação	essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação- formação
Pessoa (do professor)	1	4	7
Práticas (dos professores)	2	5	8
Profissão (de professor)	3	6	9

Fonte: Nóvoa (1995, p. 20)

As numerações do quadro acima representam as diferentes classificações apontadas pelo autor e que são exploradas ao longo de seu trabalho. Ainda de acordo com o mesmo, no que diz respeito aos objetivos, lendo da esquerda para a direita, os professores são vistos como “[...] ‘objectos’ da investigação, como ‘sujeitos’ da formação e como ‘actores’ da investigação-formação” (NÓVOA, 1995, p. 20). No que diz respeito às dimensões, o autor explica que elas estão relacionadas às dimensões abarcadas pelos estudos.

2.2 A escolha pelo referencial de Huberman

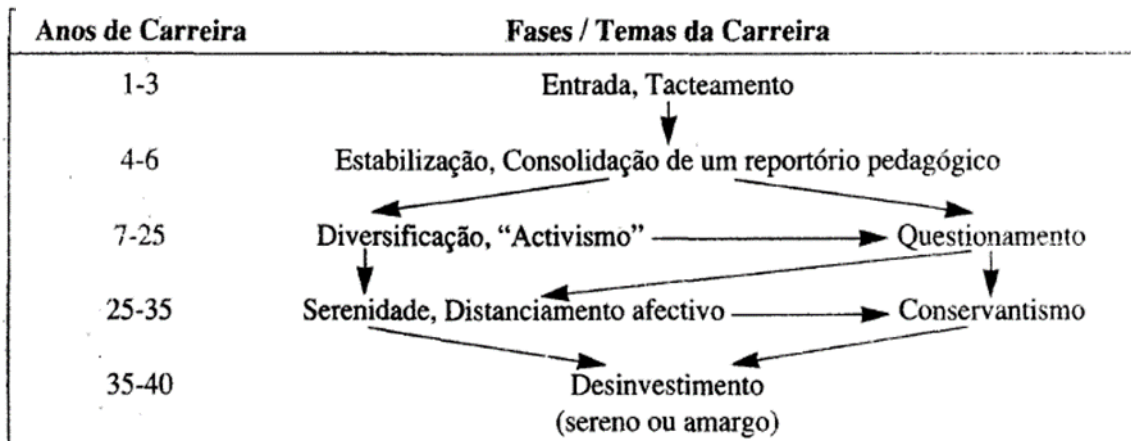
Essa pesquisa busca elucidar se as etapas da carreira de docentes universitários, que desempenham diferentes funções além do ensino, são similares aos dos professores de educação básica, ocupados primordialmente com o ensino. Para tal, serão analisados os discursos apresentados pelos professores universitários em início de carreira para saber se as etapas iniciais se diferem muito daquilo que os professores secundários estudados por Huberman (1995) apontam, apesar de que os docentes desenvolvem outras funções na universidade, além daquelas do ensino, pouco valorizado pela academia, de forma geral.

Tendo como referência o quadro 01, os trabalhos de Huberman (1995) se encaixam na categoria 3 (Objectivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* profissão de professor).

O autor supracitado, entre outros autores, estudou as fases/etapas de professores secundários de Portugal com vistas a compreender as relações que podem ser estabelecidas entre o que fazem e por que o fazem.

Para tanto, apresenta o ciclo de vida da carreira profissional de docentes do ensino secundário (equivalente ao ensino médio no Brasil), a partir da perspectiva de suas carreiras pedagógicas (Figura 1).

Figura 1: Elementos da carreira do professor relacionados com os anos de carreira, na perspectiva de Huberman (1995).



Fonte: Huberman (1995, p. 47)

A primeira fase (entrada na carreira – 1 a 3 anos) é posta por Huberman (1995) como uma fase de “sobrevivência” ou “descoberta”. A primeira expressão se justifica, pois o professor se insere numa realidade que não era a esperada, por vezes bem diferente do que imaginava ser a profissão docente. Surgem dificuldades com alunos, com a equipe pedagógica, com o material didático e outros aspectos da carreira. O professor, nesta fase, também se preocupa muito com ele mesmo, no que diz respeito a sua atuação docente.

Já a ideia de descoberta está relacionada com o entusiasmo inicial, de ser responsável por uma turma, de experimentar a nova profissão de fazer parte de um corpo profissional. O autor também menciona que ambos os perfis podem, ou não, ocorrerem juntos, porém é necessário o segundo para sustentar o primeiro. Também podem haver outras características durante a primeira fase como:

[...] a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais) (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Já na segunda fase, a de estabilização (4 a 6 anos de profissão), o professor se vê realmente como tal, com suas responsabilidades e deveres. Sente-se, em

muitos aspectos, liberto e emancipado, e pode realizar sua prática com mais autonomia. Huberman (1995) também aponta que é nessa fase na qual o professor se reconhece como mais competente pedagogicamente.

Resumindo: no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem. (MOSKOWITZ e HAYMAN, 1974, apud HUBERMAN, 1995, p. 41).

Huberman (1995) afirma que a partir dessa segunda fase há divergências acerca do percurso na carreira dos professores, porém a maioria dos professores de sua pesquisa seguiram para a fase de diversificação, que é caracterizada pelo momento onde o professor explora mais a sua prática, modificando o material didático, os métodos de avaliação, a relação com a sala de aula, entre outros aspectos. Nessa fase também há um grande sentimento de motivação, o que influencia nessa mudança na prática do professor.

A fase de diversificação pode levar o professor a passar por situações que o desencanta, que causa frustração em relação aos insucessos das mudanças pretendidas e assim o leva a pôr-se em questão. Essa fase também pode se manifestar já a partir da estabilização, com o surgimento de um sentimento de rotina, causando o questionamento (HUBERMAN, 1995). O autor afirma que essa fase situa-se no meio da carreira do professor, entre os “[...] 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º anos de ensino.” (HUBERMAN, 1995, p. 43). Nesse momento, o professor se questiona se deve seguir o caminho no qual ele já está ou deve seguir outro percurso, na incerteza de ter sucesso nesse novo caminho. Um aspecto importante mencionado pelo autor é que essa fase e as características da mesma ocorre em momentos diferentes para homens e mulheres, tendo o homem um questionamento mais cedo e mais duradouro que a mulher.

A fase mais comum após o questionamento é a de serenidade e distanciamento afetivo, quando os professores estão com idades entre 45 e 55 anos (HUBERMAN, 1995). Nesse momento, os professores se distanciam mais dos alunos. Isso decorre também da diferença de idade entre eles e os alunos, que fica mais evidente a cada ano de trabalho, de modo que os alunos deixam de ver os professores como colegas, como quando professores em início de carreira, que têm

poucos anos a mais que seus alunos. Além disso, os professores já não sentem a necessidade de mostrar suas escolhas para a avaliação e aceitação dos outros. Há uma autoaceitação, uma reconciliação com eles próprios.

O autor apresenta então outra fase, que é de conservantismo e lamentações, que possui características diferentes quando se diz respeito às pesquisas gerais do ciclo de vida, como por exemplo pesquisas psicológicas clássicas e pesquisas específicas sobre os professores (HUBERMAN, 1995). Isso porque nas pesquisas gerais, assim como o senso comum, entende-se que ao avançar dos anos as pessoas tendem a reclamar mais das situações e passam a ser mais conservadores também. Quando se trata dos professores, o conservantismo já está presente em professores mais jovens e não há um aumento nas queixas dos mesmos ao passar do tempo. Isso está relacionado com questões sociais e políticas aos quais os professores se inserem (HUBERMAN, 1995). Assim como nas fases anteriores, os caminhos que levam o professor à essa fase da carreira são várias como por exemplo “[...] um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 45).

A última fase apresentada diz respeito ao momento de desinvestimento do professor em relação à carreira. Esse desprendimento é entendido como um momento que acontece em qualquer carreira, não sendo restrita à profissão docente. Nesse momento o professor busca não investir mais na sua atuação e sim mais em questões pessoais e exteriores ao ambiente escolar.

No contexto do ensino superior aqui estudado, apesar de os docentes estarem sujeitos às mesmas condições de trabalho, podem ser regidos por dois tipos de contratos: os estatutários e os celetistas. Isso afeta, por exemplo, a forma de aposentadoria do servidor e, de certo modo, sua estabilidade trabalhista. Ambos os regimes determinam o cumprimento do estágio probatório e a exigência de indicadores mínimos de produção científica e atividades ligadas ao ensino, à extensão e à gestão, entre outras. Mas o condições monetárias dos aposentados é muito diferente e isso faz com que muitos docentes, apesar de desmotivados ao trabalho, permaneçam a ativa para manter seus salários.

Também, cada um dos departamentos recebem e orientaram os docentes de maneiras diferentes, o que pode modificar como os mesmos atuam. Neste sentido,

também a forma como o docente é recebido e considerado dentro de seu departamento também pode influenciar na modo como este compreende as atividades que deve desempenhar. O espírito competitivo de alguns colegas, no sentido da produção científica, por exemplo, pode ser tanto um fator motivador quanto estressante. Assim, fez-se necessário levantar como os diferentes gestores (coordenadores de cursos e chefes de departamento) são vistos pelos novos docentes ou mesmo pelos recém-chegados. Nesta pesquisa os participantes atuam em diferentes licenciaturas da área de Ciências da Natureza e Matemática da universidade em questão, pertencem a diferentes departamentos. Isso permitiu uma análise de como suas atividades podem ser modificadas pelas condições de trabalho ou mesmo pela forma de atuação dos colegas e departamentos aos quais pertencem.

Buscando identificar se os docentes passam pelas mesmas fases sugeridas para os professores do ensino médio, esta investigação concentra-se em docentes no início de suas carreiras (novatos e/ou recém-chegados), do primeiro ao sexto ano de trabalho na universidade. A ideia é buscar nos discursos destes sujeitos, levantados a partir de um questionário semiaberto, traços da fase de “sobrevivência” / “descoberta” e/ou da fase de estabilização.

Tal escolha se dá pelo fato de que essa é a fase do “aprender a ensinar” (GARCÍA, 1997); também definida por Veenman (1984, apud García, 1997) como “choque de realidade”, quando os docentes se inserem no contexto escolar não mais como estudantes. Pesquisas apontam que este grupo é o que se mostra mais susceptível à mudanças ou propostas de formação em serviço ou continuada.

Tais profissionais estão ainda em estágio probatório, que dura no mínimo três anos, geralmente em regime de dedicação exclusiva, no qual o docente deve prestar 40 horas semanais de trabalho e não exercer outro tipo de atividade remunerada (BRASIL, 1987).

Acredita-se, também, que por executarem atividades ligadas à pesquisa, à gestão, ao ensino e à extensão, cujas especificidades exigem diferentes competências e são valorizadas de modo desigual pela IES e por seus pares, os docentes desenvolvem ao longo do processo de formação de sua profissionalidade, possíveis subidentidades (CORTELA, 2013).

Considera-se que a profissionalidade, expressão que significa um amálgama de profissionalização e identidade, como sendo um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos pelos docentes no desempenho de suas funções, em diferentes momentos do processo formativo de sua profissionalização (BRZEZINSKI, 2002; LIBÂNEO, 2002; TARDIF, 2002). No caso dos docentes universitários, um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido em diferentes espaços de socialização, desde o início de sua formação, ainda na graduação, passando pela pós-graduação e chegando à formação continuada e/ou a em serviço.

De acordo com Cortela (2013) uma das principais características da profissionalidade é a instabilidade, uma vez que essa se constrói progressivamente, em diferentes contextos, marcada por momentos históricos e sociais, portanto, sendo compreendida como uma construção social. Neste sentido, também expressa os valores e ideais dos diferentes participantes.

Quanto às subidentidades, defende-se que estão ligadas aos conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelos docentes durante o desempenho das diferentes funções no exercício de sua profissão, e que serão melhor discutidas no Capítulo III.

Outro aspecto a ser considerado para a escolha de estudar os docentes que atuam em fase inicial é o fato de ser mais difícil propor mudanças na atuação de docentes em outras fases de sua atuação profissional. Apesar de não ser esse o foco da pesquisa, a autora acredita que a mesma criará subsídios para trabalhos futuros que virão tratar de tais propostas.

Como comentado anteriormente, no caso dos docentes do curso de licenciatura em Física da universidade em questão, estudos anteriores (CORTELA, 2011; CORTELA, NARDI, 2015) apontam que suas formações acadêmicas, ocorridas entre 1970 e 1990, foram pautadas no modelo conhecido “3+1”, dentro de uma racionalidade técnica. E mesmo estes docentes tendo participado de cursos de formação em serviço, oferecidas pela própria universidade, isso não foi suficiente para que mudassem suas práticas, ainda muito tradicionais, à época da pesquisa (2011).

CAPÍTULO III

3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Nesse momento são apresentados os aspectos relacionados à construção da identidade profissional docente. Para tal, serão apresentadas algumas definições de identidade profissional e as diferentes funções do docente do Ensino Superior e suas possíveis subidentidades e os desafios que tais docentes enfrentam no início de carreira, no que diz respeito à identidade profissional docente.

3.1 Definições sobre identidade profissional

Sachs (2005) apresenta uma conceituação de identidade docente que permite entender sua importância na atuação do professor:

Teacher professional identity then stands at the core of the teaching profession. It provides a framework for teachers to construct their own ideas of 'how to be', 'how to act' and 'how to understand' their work and their place in society. Importantly, teacher identity is not something that is fixed nor is it imposed; rather it is negotiated through experience and the sense that is made of that experience. (A identidade profissional docente é o cerne da profissão docente. Fornece uma estrutura para que os professores construam suas próprias ideias de 'como ser', 'como agir' e 'como entender' seu trabalho e seu lugar na sociedade. Importante, a identidade do professor não é algo que é fixado nem é imposto. Em vez disso, é negociada através da experiência e do sentido que é feito dessa experiência.) (SACHS, 2005, p. 15, traduzido pela autora).

Complementando, entende-se identidade docente como:

[...] uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 112).

Corroborando com os autores supracitados, Nóvoa (1995) afirma que o processo identitário “[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto.” (NÓVOA, 1995, p. 16). Nesse sentido, o tempo de atuação é uma variável

que precisa ser levada em consideração ao se pensar no processo identitário do professor, uma vez que trata-se de um processo complexo que vai sendo apropriado pelo mesmo ao longo de sua formação pessoal e profissional.

Pimenta (2002) afirma que a construção dessa identidade se dá também pela significação que cada professor tem em relação à sua prática, à sua visão de mundo, sua história de vida, de seus saberes, suas aflições e anseios, entre muitos outros aspectos. O professor, em diferentes momentos da sua atuação, está em fases que muito dizem respeito aos aspectos mencionados (PIMENTA, 2002). Dessa maneira, se torna importante entender como essa identidade é construída ao longo da carreira docente e pode estar relacionada com as fases desse ciclo de vida da carreira profissional dos professores.

Cortela (2013) aponta que a construção da identidade docente dos professores universitários é influenciada pelas várias outras identidades profissionais desses docentes e que estão relacionadas ao contexto em que estes profissionais estão inseridos e com as diferentes funções que desempenham. Afirma a autora que

A forma como estes sujeitos se tornam professores é complexa. Geralmente entram na universidade a partir de um concurso público, ingressam em departamentos e ministram disciplinas pré-estabelecidas, sendo também responsáveis por atividades de pesquisa, extensão e gestão. Na maioria dos casos, não receberam formação anterior para a docência e também nenhuma orientação institucional sobre os processos de planejamento, metodologia ou formas de avaliação. E também não são cobrados neste sentido, na maioria dos casos, como o são em relação à pesquisa, por exemplo. (CORTELA, 2013, p.20)

Zabalza (2004), ao tratar sobre os dilemas a respeito da identidade profissional de docentes universitários que atuavam na Espanha e Portugal, afirma que o papel destes professores implica em perfis distintos, chamados aqui de subidentidades. Entre os dilemas, considerados como situações complexas e, por vezes dicotômicas, o autor supracitado aponta alguns, que são atuais e pertinentes no contexto desta pesquisa, entre outros: i. individualismo/cooperação; ii. pesquisa/docência; iii. generalistas/especialistas; iv. ensino/aprendizagem.

De acordo com o autor supracitado e também com Cortela (2011), ao analisar docentes que atuam como formadores em curso de licenciatura em Física, os

professores universitários tendem a desenvolver seu trabalho de forma bastante individual, autônoma e isolada. Também a cultura e a estrutura universitária, separada em departamentos e subdividida em setores, tendem a legitimar este isolamento entre os recursos humanos.

Mas, grande parte do tempo, estes docentes são chamados a compor, por exemplo, Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), discutir formas de avaliação, tanto institucionais quanto de aprendizagem, de forma coletiva; a discutir políticas de expansão e acolhimento de populações universitárias vulneráveis; entre outras. Ou seja, existe também uma cobrança para atuarem de forma coordenada e colaborativa.

Outro ponto é a dialética pesquisa/docência e sua diferente incidência na construção da profissionalidade do docente universitário. Como já afirmava Reuchlin (1989), citado por Zabalza (2004) em relação ao modelo francês e bastante presente também na atualidade brasileira, os critérios de avaliação das atividades do docente do ensino superior incidem, quase que exclusivamente, sobre a pesquisa, principalmente em *papers* publicados na língua inglesa.

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. (ZABALZA, 2004, p.121)

Como já afirmava Peres (1989) citado por Garcia (1999, p.24)

[...] o prestígio profissional lhe é proporcionado exclusivamente pela actividade de investigação e pela produção científica. Assim, uma medíocre actitude didáctica pode se recompensada se o professor for bom investigador.

Neste sentido, pesquisa e docência tornam-se atividades concorrentes (CORTELA, 2013). E como a primeira é muito mais valorizada, tanto em termos de prestígio acadêmico quanto pelos modelos de gestão adotados pelas universidades públicas, provavelmente, a subidentidade ligada à pesquisa terá mais peso quando da composição da profissionalidade do docente universitário.

3.2 Os desafios dos docentes em início de carreira e suas subidentidades

A temática acerca dos docentes em início de carreira tem sido de grande interesse em pesquisas atualmente. Como apontam Cunha e Zanchet (2010), os docentes universitários se inserem na carreira já com todo um conhecimento que tiveram como estudante, e essa bagagem torna-se o guia para os mesmos em sua prática. As autoras defendem que é necessário o incentivo de uma formação pedagógica para que esses docentes sejam estimulados “[...] a construírem as bases de sua identidade profissional docente, contemplando a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho conjunto para a construção das abordagens pedagógicas que precisam constituir” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193).

Essa construção da identidade docente acaba sendo desenvolvida dentro de uma ambiente que, de acordo com as autoras supracitadas, está passando por momentos de tensão seja no que concerne a dicotomia pesquisa e ensino, produção acadêmica e gestão ou pesquisa básica e extensão.

Como mencionado anteriormente, a formação para a prática docente no ensino superior, de acordo com a legislação, deve ocorrer em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Porém, de acordo com Zanchet e Fagundes (2012), tais cursos acabam por garantir a titulação exigida aos docentes, mas com escassa preparação pedagógica para o exercício docente.

Além disso, os editais de contratação de professores exigem cada vez mais especialização nas disciplinas específicas para os quais os docentes se inscrevem para atuar. Os autores supracitados apontam também para a grande valorização da produção acadêmica nesses concursos, uma vez que mais produção pode levar a maior captação de recurso em projetos, por exemplo. Dessa maneira, tem-se professores universitários cada vez mais especializados na disciplina na qual lecionam, mas sem a formação no que diz respeito à docência.

No que se refere à escolha pela docência universitária, os autores acima mencionados afirmam que após realizarem o doutorado, os docentes optam pela carreira acadêmica pelo fato deste ser o caminho que os levam para a pesquisa.

Zanchet, Fagundes e Facin (2012) argumentam acerca dos aspectos socioculturais que permeiam a formação e a atuação do docente iniciante e afirmam que

É preciso enfatizar que o início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do seu estatuto, do lugar que ocupa no *ranking* social e no do trabalho e das peculiaridades sociopolíticas que a caracterizam. Nesse sentido, o período de iniciação à profissão docente representa o tempo em que deve acontecer a transmissão da cultura docente, dos conhecimentos, dos valores e dos símbolos da profissão, assim como deve acontecer a adaptação do professor iniciante ao entorno social onde desenvolve sua atividade docente (p. 85).

Os autores supracitados defendem também que o início da carreira docente é a fase mais importante, tendo em vista que as experiências nas quais os docentes passam nessa etapa são as de maior impacto para a vida profissional. Além disso, “[...] são elas [as experiências] que os ajudam a desenvolver percepções sobre o ensino, sobre os alunos, sobre o entorno onde atuam e sobre seu fazer docente (ZANCHET; FAGUNDES; FACIN, 2012, p. 87).

É importante levar em consideração que ao estudar a identidade docente do professor que atua no ensino superior, deve-se compreender que o contexto no qual este está inserido difere muito daquele do professor da educação básica. Como apontado por Pimenta e Anastasiou (2014), o perfil do docente que ingressa na universidade é, na maioria dos casos, daquele pesquisador em outras áreas (físicos, químicos, biólogos, engenheiros, por exemplo) que, devido ao conhecimento específico de sua formação, acabam se vendo dentro de uma sala de aula de universidade.

Como já mencionado anteriormente, tais docentes possuem, quando possível, pouca formação acerca daqueles saberes relacionados à prática docente. As autoras supracitadas também destacam o fato de que tais docentes exercem diferentes funções dentro da universidade e a maneira como esses diferentes aspectos são vistos dentro da instituição. A exemplo, as pesquisadoras mencionadas argumentam que apesar de serem contratados, sobretudo para a docência, esses profissionais são recebidos por departamentos com disciplinas cujas ementas já são pré-determinadas, onde não há um sentimento de coletivo no que diz respeito ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Além disso, esses ingressantes muitas vezes não recebem orientação acerca do planejamento, formas de avaliação e muitas outras informações institucionais, o que acaba interferindo em sua prática docente, uma vez que os mesmos acabam por não refletirem sobre sua prática, diferente do que diz respeito ao momento de pesquisa dentro da universidade, já que é possível analisar os resultados obtidos pelo mesmo ou mesmo refletir sobre eles.

Esse capítulo apresenta o contexto no qual se dá atuação do docente em início de carreira, tais como seus desafios e a constituição de sua identidade docente. Pesquisas foram conduzidas com o objetivo de discutir acerca da identidade profissional docente, considerando sua relação com os saberes docentes. Pimenta (2002) relaciona a construção de uma identidade profissional docente com os saberes por ela definidos. Para a autora, a mobilização dos saberes da experiência, no contexto em que sua pesquisa se insere, é o ponto principal para que haja uma mediação na construção de uma identidade profissional docente.

Nessa perspectiva, o capítulo seguinte versará acerca dos saberes necessários à prática docente, haja vista que os mesmos fazem parte da construção identitária dos docentes, assim como defendido por Tardif (2002, p. 11):

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

CAPÍTULO IV

4 SABERES DOCENTES E O ENSINO SUPERIOR

Esse capítulo tem como objetivo apresentar o referencial pertinente aos saberes docentes. Para tal, serão apresentadas as tipologias para estudos sobre esse assunto presentes no trabalho de Borges (2001), também alguns pressupostos acerca de alguns referenciais sobre a mesma temática e será aprofundado a apresentação do referencial escolhido para essa pesquisa.

4.1 Saberes docentes: alguns aportes

Ao longo dos últimos anos, o número de pesquisas acerca da temática saberes docentes tem crescido exponencialmente (BORGES, 2001). De acordo com a autora supracitada, o crescimento desse campo gerou diferentes tipologias e classificações acerca do assunto. Em seu texto, ela comenta sobre as teorias de três autores: Lee Shulman (1986), Daniel Martin (1992) e Gauthier et al. (1998) e afirma que tais pesquisadores

[...] buscam estabelecer diferentes classificações, identificando as diversas abordagens teórico-metodológicas que orientaram e orientam as pesquisas sobre o ensino de um modo geral, sobre a docência mais especificamente e sobre os saberes dos docentes propriamente ditos.” (BORGES, 2001, p. 61).

De acordo com Borges (2001), os enfoques abordados pelos autores supracitados são três: processo-produto, cognitivista e interacionista-subjetivista. No primeiro o professor é visto como um administrador, tendo como objetivo a aprendizagem do aluno. Dessa maneira, ainda de acordo com a autora, os saberes mais importantes seriam aqueles relacionados aos “[...] conteúdos e aos procedimentos de ensino [...]” (BORGES, 2001, p.70). Os outros saberes acabariam por ficarem indefinidos, sendo dependentes do comportamento dos professores e suas interações com os alunos.

Já no enfoque cognitivista, os estudos sobre saberes docentes se preocupam com “[...] o processamento da informação e com os processos de construção do

conhecimento dentro do complexo processo ensino-aprendizagem.” (BORGES, 2001, p. 71).

Por fim, no enfoque interacionista-subjetivista, “[...]o ensino é concebido com uma forma de interação simbólica, um processo no qual os sujeitos agem em função daquilo que os conhecimentos significam para eles.” (BORGES, 2001, p. 71). A autora afirma que “[...] de acordo com Gauthier et al. (1998), o interacionismo-subjetivista, na versão fenomenológica, enfatiza a análise das experiências individuais e o conhecimento adquirido pelo indivíduo através das suas experiências [...] (BORGES, 2001, p. 71). Assim, o saber mais relevante seria o experiencial.

Com base em várias pesquisas realizadas sobre o saberes necessários para a prática docente (AZZI, 2000; DEMAILLY, 1997; GARCIA, 1999; GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 1996, 2002; PORLÁN e RIVERO, 1998; SCHÖN, 1983; SHULMAN 1987; ZEICHNER e GORE, 1990), Langhi (2009) organizou esses saberes e realocou alguns (uma vez que diferentes autores se referem ao mesmo saber, mas com denominações diferentes) e apresentou um esquema no qual denominou tais saberes em:

Saberes dos conteúdos a serem ensinados; saberes dos conteúdos pedagógicos; saberes didáticos dos conteúdos a serem ensinados; saberes curriculares; saberes dos contextos; saberes culturais; saberes sobre os alunos; saberes pessoais; saberes pré-profissionais; saberes experienciais da profissão docente e saberes profissionais gerais e saberes competenciais (LANGHI, 2009, p. 75).

O autor elaborou um quadro esquemático (quadro 2) apresentando tais saberes nas perspectivas de alguns autores proeminentes na área.

Quadro 2: Saberes docentes: possíveis aproximações entre as tipologias de alguns autores, de acordo com Langhi (2009, p. 76)

SABERES DOCENTES	Gauthier et al (1998) (reservatório)	Porlán e Rivero (1998) (dominante)	Porlán e Rivero (1998) (desejável)	Garcia (1999)	Shulman (1987) (7 saberes)	Shulman (1987) (3 grupos principais)	Demailly (1997)	Gauthier et al (1998)	Azzi (2000)	Pimenta (2000)	Tardif (2004)	Pacheco (1995)	Borges (2004)	
Saberes competenciais (Perrenoud e Freire)	Saberes dos conteúdos a serem ensinados	Saberes disciplinares (matéria)	Saber disciplinar	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo específico	Conhecimento do conteúdo específico	Saberes científicos e críticos	Conhecimento do conteúdo	-----	Saberes do conhecimento ou do conteúdo	Saberes disciplinares	PROFISSIONAL (conhecimento do conteúdo das disciplinas)	Conhecimento disciplinar ou da matéria ensinada	
	Saberes didáticos dos conteúdos a serem ensinados			Conhecimento didático do conteúdo	Conhecimento pedagógico do conteúdo	Conhecimento pedagógico do conteúdo	Saberes didáticos					PROFISSIONAL (conhecimento pedagógico do conteúdo)	Saber ensinar	
	Saberes curriculares	Saberes curriculares (programa)	Saberes acadêmicos	Experiência profissional	Conhecimento do programa	Conhecimento pedagógico geral	Saber-fazer pedagógico	Conhecimento do programa	Conhecimento pedagógico	Saberes pedagógicos	Saberes curriculares	PROFISSIONAL (conhecimento curricular)	Conhecimento das Ciências Sociais e Humanas	
	Saberes dos conteúdos pedagógicos	Saberes das Ciências da Educação (disciplinas pedagógicas)		Conhecimento psicopedagógico	Conhecimento pedagógico geral							Conhecimento pedagógico geral		Saberes da formação profissional
	Saberes pré-profissionais	Saberes da tradição pedagógica (uso) ou saberes pre-profissionais	-----	Saber metadisciplinar	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
	Saberes experienciais da profissão docente	Saberes experienciais (jurisprudência individual)	Saberes baseados na experiência											-----
	Saberes profissionais gerais	Saberes da ação pedagógica (jurisprudência pública) = repertório de saberes	Rotinas e guias de ação	Experiência profissional	-----	-----	-----	Competências organizacionais que mobilizam saberes de organização coletiva	Conhecimento relativo ao gerenciamento da classe	-----	Saberes da experiência	Saberes experienciais	PRÁTICO	-----
	Saberes culturais	Saberes culturais e pessoais	-----	-----	-----	-----	-----	Cultura geral	Saber cotidiano	-----				
	Saberes pessoais							Conhecimento de si mesmo	-----		-----	-----	-----	-----
	Saberes sobre os alunos	-----	-----	-----	Conhecimento do educando e de suas características	Conhecimento pedagógico geral	-----	Conhecimento das crianças	-----	-----				
Saberes dos contextos	-----	-----	-----	Conhecimento do contexto	Conhecimento dos contextos			-----	-----	Saber cotidiano	-----	-----	PROFISSIONAL (conhecimento do contexto educativo)	Saberes das finalidades educativas

Fonte: Langhi (2009, p. 76)

Uma vez que as perspectivas de Gauthier et al.(1998), no que tange aos saberes docentes, foram escolhidas como referencial dessa pesquisa, serão apresentados aqui apenas as classificações e tipologias definidas pelos autores, tendo por base o trabalho de Borges (2001) e dos próprios autores.

4.2 O reservatório de saberes

Gauthier et al. (1998) afirmam que o reconhecimento de uma profissão passa por definir um repertório de conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento. Neste caso, o ensino. Para tanto, partem de dois postulados a respeito da pesquisa sobre dos conhecimentos sobre o ensino: i. o ensino se apoia sobre um repertório próprios à sua prática; ii. só a pesquisa sobre o trabalho do professor possibilitará o estabelecimento desse repertório de conhecimentos.

Corroborando com os autores citados, o desafio da profissionalização docente passa por evitar dois erros em relação ao ensino: o de compreendê-lo como um ofício sem saberes e o de um conjunto de saberes sem ofícios. Ao contrário de outras profissões, que já estabeleceram um *corpus* de saberes, o ensino ainda carece de reflexões e pesquisas, uma vez que algumas ideias formam uma espécie de concepções alternativas sobre o ensinar que, uma vez estabelecidas, funcionam como obstáculos à profissionalização.

Entre estas ideias que favorecem a perspectiva de um ofício sem saberes está a que considera que para ensinar basta conhecer o conteúdo. Necessário, mas não suficiente. Por exemplo, não basta saber ler e escrever para alfabetizar toda uma turma de alunos, sejam eles adultos ou crianças. “Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa a uma única dimensão [...]” (GAUTHIER et al.; 1998, p.20).

Outra ideia de senso comum é que basta ter talento para poder ensinar. Ou seja, algo nato e raro; importante para toda profissão, mas que não prescinde da prática e de reflexão sobre esta prática. “Como dizia Dewey (1929) o problema daqueles que têm talento é que, tal como o tesouro do faraó, eles o levarão consigo para o túmulo” (apud Gauthier et al., 1998, p. 21).

Também tem-se a ideia de que basta ter bom senso. Ou seja, parte-se do princípio que existe apenas “um bom senso”, o que quer dizer, uma quimera. O

campo educacional é lugar de conflitos de ideias, de valores, de perspectivas, por excelência. Assim, desconsiderar a pluralidade de “bom senso” é querer um mundo unitário, que não existe e nem é pretendido. Argumentar que basta bom senso para ser professor é considerar que não existe um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão; é considerar que o discernimento, por si só, é suficiente.

Outra ideia de senso comum é que ensinar se aprende na prática, por meio de erros e acertos. Concorde-se que o saber experiencial é muito importante, em todas as profissões, mas ele, sozinho, não representa o saber docente. Faz-se necessário, em sua prática, o professor possuir uma série de conhecimentos que lhe permitirão compreender sua realidade e encontrar mecanismos e instrumentos de enfrentamento para os problemas/desafios detectados.

A percepção de que basta ter cultura também é bastante difundida. Concorde-se que o saber cultural é importante, que faz parte do currículo oculto do profissional, que permite ao professor estabelecer correlações, fazer analogias, contextualizar os conteúdos que está trabalhando. Mas este saber, sozinho, também não é suficiente.

No sentido oposto, está considerar um conjunto de saberes sem ofício, ou seja, desconsiderando que o ensino está imerso em um contexto histórico, político e social, que é repleto de individualidades, mesmo sendo desenvolvido num coletivo. Ou seja, existe um professor real, uma escola real, alunos reais que interagem entre si. Sabe-se, por exemplo, que muitas das pesquisas com bases behavioristas, por exemplo, foram realizadas em ambientes organizados com determinados objetivos, analisando variáveis “controladas”.

Outras, dentro de perspectivas humanistas, baseando atividades a partir dos interesses dos alunos, não consideravam, por exemplo, as consequências deste tipo de abordagem para o trabalho coletivo do professor. Há várias outras possibilidades dentro da teoria piagetiana, dos modelos por mudança conceitual, perfil conceitual, entre outras.

Claro que isso não invalida os resultados obtidos por elas, mas faz-se necessário que o profissional, que traz em seu ideário um conjunto de possibilidades, escolher, a partir de seus ideais formativos, objetivos de ensino,

conteúdos a serem explorados, com base no perfil de seus alunos, aquelas propostas que melhor se adequarão aos seus propósitos. Não cabe pensar que o papel do professor seja o de aplicar, nos problemas/desafios que encontra, soluções preestabelecidas cientificamente, sem reflexão sobre suas ações.

As críticas de Schön (1994) em reação à racionalidade técnica, por exemplo, são muito pertinentes visto que “[...] o ideal de cientificidade jamais passou no teste da prática: na verdade os professores criticam, com razão, a não pertinência prática dos saberes no contexto do trabalho” (GAUTHIER et al., 1998, p.27). Mas, ao mesmo tempo, contribuem para a desprofissionalização do professor à medida que reforça a ideia de que a pesquisa universitária não fornece nada realmente útil e que seria mais pertinente que os professores continuassem se apoiando na experiência pessoal, no bom senso, entre outros.

Ideias assim, de um ofício sem saber e de saberes sem ofício, prejudicam a constituição de saber pedagógico, indispensável à profissionalização. Defende-se, como Gauthier et al. (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) a concepção na qual os saberes são mobilizados pelos professores em seu contexto de atuação: ou seja, há “[...] uma espécie de reservatório de saberes no qual o professor se abastece para responder às exigências de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 1998, p.28).

Os saberes docentes na perspectiva de Gauthier et al. (1998) são apresentados no quadro 3. A perspectiva dos autores é, de modo mais preciso, ressaltar a importância do saber da ação pedagógica como modo de viabilizar a profissionalização docente.

Quadro 3: Categorias de saberes docentes, na perspectiva de Gauthier et al. (1998, p. 29)

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
disciplinares	curriculares	das ciências da educação	da tradição pedagógica	experienciais	da ação pedagógica
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier et al. (1998, p. 29)

O saber disciplinar diz respeito àquele específico de cada área do conhecimento, como a Física, Química, Biologia e Educação. É o saber que está sob a forma de disciplinas na universidade. Gauthier et al. (1998) afirmam que tal saber não é produzido pelo professor – e, sim, pelos cientistas – e o professor deve se apropriar desse saber em sua prática.

O saber curricular, assim como o primeiro, não é produzido pelos professores. Ele diz respeito a como o saber disciplinar está organizado em um programa. Os autores afirmam que esse saber está presente nos livros didáticos, por exemplo, e é produzido por “[...] funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas.” (GAUTHIER et al., 1998, p. 31).

Já o saber das ciências da educação é oriundo da formação e da prática docente. É um saber que auxilia o professor a nortear sua atuação, está inserido no ambiente escolar (ou universitário) e não é de conhecimento do público em geral, e sim de quem vive a realidade da escola (ou da universidade). É considerado “[...] um saber específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo [...]” (GAUTHIER et al., 1998, p.32).

O saber da tradição pedagógica está relacionado como o modo que se entende o ensino. É um saber existente anteriormente à formação acadêmica do professor, existindo desde sua experiência como aluno e permeia o modo como o professor entende a escola e seus alunos. É uma saber já cristalizado, desde os primórdios da escola, a partir do século XVII, com o trabalho dos Jesuítas e dos Irmãos das Escolas Cristãs. Mesmo que sejam práticas muito criticadas, servem de guia para comportamentos de novos professores: por falta de outros modelos, na maioria das vezes, os professores repetem a forma como foram ensinados.

Um saber produzido pelo próprio professor é o experiencial. Este, uma vez que é privado, não foi ainda validado por meio de métodos científicos. O professor utiliza esse saber como um referencial durante sua prática. Ao passar por situações semelhantes, o professor escolhe como agir a partir de experiências anteriores, muitas vezes por ensaio e erro, tendo por base também a forma como foi ensinado. Embora muitas destas práticas (também as razões para seu uso) possam ser interessantes, eficientes ou mesmo motivadoras, permanecem restritas à sala de aula e a seus alunos. Ou seja, muitas vezes os professores justificam as práticas porque consideram que elas fazem com que os alunos aprendam e isso pode não

ser verdadeiro. “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER et al., 1998, p. 33).

Caso o saber experiencial possa ser validado pela academia, o mesmo se torna o saber da ação pedagógica que, segundo o autor, é o que legitima a construção de uma identidade docente. No entanto, é o tipo de saber menos desenvolvido e, paradoxalmente, mais necessário à profissionalização. Uma vez validados, estes saberes podem ser aceitos por outros autores sociais e podem ser ensinados, iniciando um novo ciclo.

A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com a que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. (GAUTHIER et al., 2006, p.34).

No contexto em que essa pesquisa se insere, ou seja, em relação aos docentes formadores que possuem pouca ou nenhuma formação voltada à docência, todo esse reservatório de saberes pode ser, de certa forma, limitado. A formação e atuação de tais docentes é mais voltada para a pesquisa, explorando um maior contato com o saber disciplinar e da tradição pedagógica. Na maioria das vezes, o docente do ensino superior que atua na área de Ciências da Natureza e Matemática, quase não tem nenhum contato com os saberes curricular e da ciência da educação. Suas concepções de bons e maus professores vêm sendo construídas ao longo de sua formação acadêmica e eles acabam, muitas vezes, por reproduzir o que vivenciaram como alunos, sem refletir sobre os novos contextos e demandas formativas (NARDI, CORTELA, 2015).

Pretendeu-se aqui, apresentar o referencial teórico que será a base para a análise dos dados, no que concerne os saberes docentes dos participantes dessa pesquisa. No capítulo seguinte será apresentada a metodologia da pesquisa: descrição do campo de trabalho, formas de seleção dos participantes, instrumentos para constituição dos dados e o referencial para análise dos mesmos.

CAPÍTULO V

5 METODOLOGIA

Nesse capítulo são apresentados a contextualização da pesquisa, assim como os participantes e os instrumentos de coleta adotados. Além disso, será apresentado como se deu o processo de constituição do *corpus* da pesquisa e os aportes teórico-metodológicos utilizados para compor e analisar os dados, que é o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Essa pesquisa possui aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 67006617.8.0000.5398.

5.1 A pesquisa e seus participantes

Trata-se de uma investigação de caráter quali-quantitativo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012). Aspectos sobre esse tipo de investigação serão explanados no item 5.3.

Essa pesquisa tem como objetivo principal compreender como os docentes ingressantes em uma universidade, sejam eles novatos ou recém-chegados, são impactados em suas práticas de ensino por fatores relacionados às demais atuações dentro da instituição, tendo em vista o processo de construção da identidade docente.

Três questões secundárias emergem do contexto no qual essa pesquisa se insere: i. quais aspectos das etapas sugeridas por Huberman (1995) para a carreira dos professores do ensino secundário são pertinentes aos docentes do ensino superior que estão iniciando em uma universidade? ii. há diferenças nos discursos de docentes que possuem distintas formações, no que diz respeito das dificuldades encontradas em atividades de ensino que empreendem? iii. quais as influências decorrentes das gestões de diferentes departamentos nas suas atividades de ensino?

Visando encontrar os prováveis participantes da pesquisa, foram levados em conta os critérios propostos por Lefèvre e Lefèvre (2012, p.39) no que diz respeito à construção do campo de pesquisa:

Quais são os atores/agentes envolvidos com o problema de estudo?
Que posições ocupam nesse espaço? De que e de quanto capital (no sentido colocado) os atores/agentes dispõem?

A pesquisa tem como participantes/sujeitos, no sentido de autores de suas práticas, docentes do ensino superior que atuam em uma universidade pública há menos de seis anos (por serem considerados iniciantes ou recém-chegados) em cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza e Matemática. A fim de encontrá-los, foi realizada uma busca nas páginas eletrônicas dos cursos de graduação para conhecer o corpo docente dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química de uma universidade pública do Estado de São Paulo.

Com base nos nomes dos professores, levantados no mês de abril de 2017, foi realizada uma busca por meio da Plataforma *Lattes*, de todos os Currículos dos docentes vinculados a cada departamento. Foram selecionados, em cada um deles, as seguintes informações: a formação acadêmica (graduação, mestrado e doutorado); o ano final de graduação; se atua ou não em cursos de licenciatura; há quanto tempo atua na universidade pesquisada; e se já havia ministrado aulas anteriormente e, caso afirmativo, em qual(is) nível (is) de ensino.

Como nem todos estes dados relativos à atuação nos cursos de licenciatura estavam disponíveis nos currículos dos participantes, no mesmo mês foi feita uma solicitação, via email, à coordenação de cada curso, para que informassem quais docentes atuavam nas licenciaturas. Além disso, foi solicitado também ao setor de recursos humanos que informassem quais eram aqueles docentes que haviam sido admitidos na universidade entre 2010 e 2017. Ou seja, docentes-pesquisadores que atuavam há menos de seis anos na universidade, alguns professores iniciantes e outros recém-chegados (com alguma experiência docente anterior, seja em nível básico ou superior) e que atuavam como formadores em cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza e/ou Matemática.

Esse recorte acerca do tempo de atuação do docente na universidade foi feito com o objetivo de se ter docentes que estariam, possivelmente, nos duas etapas

iniciais da carreira definidas por Huberman (1995), que foram apresentadas na Figura 1, p.31.

Com as informações adquiridas com ajuda das coordenações e do setor de recursos humanos, realizou-se uma análise dessas com aquelas obtidas nos currículos dos docentes e foi possível estabelecer o universo dos participantes dessa pesquisa, assim como delimitar o *corpus* da mesma.

O quadro 4 mostra a quantidade total de professores em cada um dos departamentos, independente do tempo de atuação na universidade em questão. De acordo com os dados, todos os docentes dos quatro departamentos atuam em licenciaturas, exceto sete deles, com formação em meteorologia e que, apesar de vinculados ao departamento de Física, atuavam no Instituto de Pesquisa Meteorológica. Dessa maneira, não foram considerados nessa pesquisa. Vale ressaltar que os dados disponíveis nas páginas dos cursos são atualizadas periodicamente e os dados atuais podem diferir dos aqui apresentados.

Quadro 4: Quantidade total de professores em cada um dos departamentos

Departamento	Homens	Mulheres	Total de docentes nos departamentos
Ciências Biológicas	10 (56%)	8 (44%)	18
Física	15 (75%)	5 (25%)	20
Matemática	11 (48%)	12 (52%)	23
Química	13 (93%)	1 (7%)	14
Total/média	49 (65%)	26 (35%)	75

Fonte: a autora

Observa-se que o número de homens nos departamentos, de modo geral, é majoritário. Este fato não é uma surpresa visto que dados do Senso da Educação superior³, 2016, apontam que o perfil do docente universitário, tanto na rede privada quanto na rede pública: a maioria são homens; 34 anos é a idade mais frequente dos docentes em instituições públicas, enquanto que em instituições privadas a média de idade é de 36.

Observava-se, no entanto, que em dois dos departamentos (Química e Física) a diferença no que diz respeito à questão de gênero é muito grande. Olinto (2011), ao analisar evidências de segregação horizontal e vertical das mulheres em

³

carreiras científicas, afirma que, apesar de no Brasil as mulheres já representarem, à época de seus estudos, a maioria (57%) nos cursos de graduação, não é observada a paridade de gênero nas áreas chamadas “duras” (Física, Matemática e Engenharias) e tecnológicas. Segundo o autor supracitado, em 2007, a porcentagem de homens atuando em profissões de Ciências e Tecnologias (consideradas por ele como áreas “duras”), era de aproximadamente 85,2%, calculando a média entre profissionais e técnicos. Já na área de Ciências da Saúde, por exemplo, a média era de 67,5% de mulheres.

O quadro 5 apresenta a quantidade de docentes de cada departamento que possui com formação inicial em licenciatura e a distinção entre homens e mulheres:

Quadro 5: Quantidade de docentes com formação em licenciatura

Departamento	Quantidade de licenciados	Quantidades de mulheres em relação aos licenciados	Quantidades de homens em relação aos licenciados
Ciências Biológicas	7 (39%)	5 (71%)	2 (29%)
Física	5 (25%)	2 (40%)	3 (60%)
Matemática	13 (57%)	8 (62%)	5 (38%)
Química	8 (57%)	0 (0%)	8 (100%)
Total/média	33 (44%)	15 (45%)	18 (55%)

Fonte: a autora

Decorrem, daí, algumas relações com outros estudos: os departamentos Ciências Biológicas e de Matemática estão compostos de forma mais equilibrada, no que diz respeito a homens e mulheres; os departamentos de Matemática e Química possuem o maior porcentagem de licenciados, sendo o departamento de Química é majoritariamente masculino. Ou seja, pode-se concluir que apesar de Olinto (2011) apontar que os cursos de graduação, à época, apresentavam uma leve maioria feminina, esta tendência pode estar associada aos cursos de licenciatura.

Audi (2018) ao analisar o perfil formativos e profissional de mestres e doutores egressos um programa de Pós-graduação em Educação para Ciência (PPGEC), entre 1997 e 2014, concluiu que no período considerado foram formados 494 profissionais, sendo 334 mestres e 160 doutores. No caso dos mestres, a maioria era de mulheres (+- 63%); quanto à formação inicial, 37,4% eram biólogos; 18,8% eram físicos; 14,3% eram matemáticos; 8,9% eram químicos e os demais outras graduações. No que diz respeito aos doutores, a porcentagem de mulheres

formadas cai para +-53%, apontando que a medida que o nível formativo aumenta, o número de mulheres diminui; quanto à primeira graduação, 46,8% eram biólogos; 26,8% físicos; 13,7% matemáticos; 10% eram químicos, além de outras graduações.

Estes dados ajudam a compreender a constituição dos departamentos estudados dentro da seguinte perspectiva: pesquisa de Olinto(2011) aponta que cursos de graduações nas área ditas “duras” tinham um perfil levemente feminino (57%); de acordo com Audi (2018), o perfil dos mestrandos e doutorandos no PPGECC é também mais feminino, por conta da maioria ter formação em biologia. Já quando a autora supracitada analisa separadamente os doutores com formação em Física e Química, aponta que trata-se um perfil majoritariamente masculino. Ou seja, apesar de serem em menor número em relação aos biólogos, estão se formando mais homens na área de ensino de Física e Química. Ou seja, apesar da melhoria na quantidade de doutoras, a inserção delas nas universidades ainda é menor. Observar dados do quadro 6 a seguir.

O quadro 6 sistematiza quantos são os docentes com pós-graduação em Ensino de Ciências e/ou Educação Matemática e a relação do número de mulheres e homens dessa quantidade total.

Quadro 6: Quantidade de docentes com pós-graduação na área de Ensino

Departamento	Quantidade	Mulheres	Homens
Ciências Biológicas	0	0 (0%)	0 (0%)
Física	1	0 (0%)	1 (100%)
Matemática	4	3 (75%)	1 (25%)
Química	0	0 (0%)	0 (0%)
Total	5	3 (60%)	2 (40%)

Fonte: a autora

Pelos dados organizados nos quadros 5 e 6 é possível inferir que o corpo docente é composto majoritariamente por bacharéis e que pesquisam em áreas específicas, não ligadas ao ensino; somente o cursos de Física e Matemática possuem doutores na área de Educação, sendo a maioria delas mulheres e licenciadas. Além disso, nota-se que, apesar da quantidade considerável de licenciados (33), apenas 15% desses docentes desenvolvem pesquisa na área de ensino. Isso mostra que a área dita como “dura”, permeia até mesmo os cursos de licenciatura, uma vez que os licenciandos podem também ser bolsistas de Iniciação Científica (IC), pesquisando em outras áreas, que não a Educação.

A fim de selecionar os participantes dessa pesquisa e também responder a uma das questões secundárias (*quais aspectos das etapas sugeridas por Huberman (1995) para a carreira dos professores do ensino secundário são pertinentes aos docentes do ensino superior que estão iniciando em uma universidade?*), fez-se um esboço visando classificar cada docente em relação aos anos de atuação na carreira, de acordo com Huberman (1995), como apresentado no quadro 7. Após as análises dos dados, visa-se confirmar ou refutar se o modelo proposto por Huberman para professores da educação básica, que atuam praticamente só com o ensino, pode ser também adotado para docentes do ensino superior, que se dedicam, prioritariamente, à pesquisa e desenvolvem também atividades relativas ao ensino, à extensão e à gestão.

Quadro 7: Possíveis etapas da carreira docente dos participantes dessa pesquisa

Departamento	Fase da carreira docente (em anos de atuação)				
	1-3	4-6	7-25	25-35	35-40
Ciências Biológicas	0	1	11	6	0
Física	1	3	8	8	0
Matemática	1	7	9	6	0
Química	3	3	7	1	0
Total	5	14	35	21	0

Fonte: a autora

Sendo assim, de um total de 75 docentes atuando num dos campi da universidade, nos departamentos em questão, no ano de 2017, eram 19 os prováveis participantes dessa pesquisa: docentes que atuavam como formadores de professores, em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química de uma universidade pública e que ingressaram há menos de seis anos, estando, provavelmente, em início de carreira (0 a 6 anos).

5.2 Instrumento para coleta de dados

Uma vez selecionados os possíveis participantes, foi elaborado um questionário semiaberto piloto (Apêndice I) a fim de validar as questões presentes e elaborar então, o questionário final.

Para a validação, foram selecionados cinco docentes da mesma instituição, com os mesmos perfis profissionais dos participantes dessa pesquisa e que atuavam nos cursos de licenciatura em outros campus. Esses docentes

responderam ao questionário piloto e também preencheram a avaliação do questionário (Apêndice II). Neste questionário piloto foram colocadas as intenções da pesquisadora para cada um dos blocos de perguntas propostas e os especialistas convidados foram orientados para verificar a pertinência da questão quanto ao tempo, clareza na elaboração, tempo e espaço de preenchimento. Também eles responderam às questões e com estas foi feito um ensaio de análise dos dados.

Com base na devolutiva destes materiais e de acordo com algumas correções solicitadas, foi elaborado o questionário final e o mesmo foi entregue impresso, em envelopes individuais, na secretaria de cada um dos departamentos, para que fossem encaminhados aos participantes dessa pesquisa (Apêndice III), juntamente com uma carta de apresentação e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE, Apêndice IV).

Também foi enviado um *email* apresentando aos possíveis participantes informações acerca da pesquisa e explicações quanto ao envelope entregue na secretaria. Depois do prazo solicitado para o preenchimento dos questionários (20 dias), os mesmos foram recolhidos pela pesquisadora. Dos 19 docentes, sete responderam ao questionário, sendo: um docente do departamento de Ciências Biológicas, três do departamento de Química, três do departamento de Matemática e nenhum do departamento de Física.

Um dos docentes do departamento de Química que respondeu ao questionário deixou claro em uma de suas respostas, que não ministrava aulas para o curso de licenciatura e, por esta razão, seus dados coletados não serão computados nesta investigação. Aqueles docentes do departamento de Química que não responderam não apresentaram justificativa.

No Departamento de Matemática, alguns dos docentes que não responderam o questionário justificaram que estavam muito ocupados e pediram desculpas por não poderem colaborar com a pesquisa; quanto aos docentes do departamento de Física, nenhum deles respondeu e nem justificou.

A pesquisadora acredita que os docentes dessa instituição estão sujeitos a prazos de entrega de artigos e relatórios a fim de cumprir as exigências superiores e exteriores à universidade, o que pode vir a justificar a falta de tempo dos mesmos

em responderem ao questionário. Além disso, a maioria desses docentes efetua pesquisa em áreas específicas, não ligadas ao ensino, e dessa maneira, podem vir a não entenderem o ensino como uma área de pesquisa, como apontam autores como Cunha (2010) e não se interessarem em contribuir com investigações desta natureza.

Dessa forma, do universo de 18 (19-1) possíveis participantes, a amostra é composta por seis docentes, o que representa +-33,4% do universo de pesquisa. O questionário semiaberto, frente aos prováveis participantes e ao referencial para análise dos dados, se mostrou adequado à pesquisa, uma vez que o referencial de análise foi o Discurso do Sujeito Coletivo, apresentado a seguir. Também os especialistas que validaram o instrumento também apontaram para a adequação do mesmo. No entanto, por questões ligadas ao não preenchimento e tendo em vista o número de participantes efetivos da mesma, o método de coleta de dados apresentou algumas fragilidades, que apontam algumas limitações do trabalho, mas que são resultantes das condições de produção, ou seja, do contexto e do momento de coleta.

Para proceder a análise das informações contidas nos questionários respondidos, recorreu-se ao referencial do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que tem por base os trabalhos de Moscovici, descrito a seguir.

5.3 O Discurso do Sujeito Coletivo

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é um método de análise de dados quali-quantitativos elaborado por Lefèvre e Lefèvre (2012) nos anos 90 do século XX. Os autores defendem que esse tipo de análise, muito utilizada em pesquisas de opinião, é interessante uma vez que nele coexistem, nas respostas dadas pelos sujeitos, ambos os aspectos: qualitativo e quantitativo.

Qualitativo, pois a opinião é uma qualidade, uma vez que antes de se fazer a pesquisa, tal opinião é uma incógnita, que será explicitada a partir de uma questão aberta. Uma vez descritas tais qualidades, é possível analisar aspectos quantitativos das mesmas, pois é possível quantificar as qualidades descritas pelos participantes da pesquisa avaliando sua intensidade e sua amplitude (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

Acredita-se que tal instrumento metodológico oferece, no contexto desta pesquisa, um ganho significativo, uma vez que não se considera haver oposição entre quali e quantitativo, já que se mantém “[...] preservada a natureza essencialmente discursiva e qualitativa da opinião ou da representação e, inseparável dela, a dimensão qualitativa, associada à representatividade e generalização dos resultados.” (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2012, p. 16). Os autores acrescentam que é possível determinar o alcance e a intensidade com que ideias são compartilhadas por um grupo em questão, uma vez que os atores sociais atribuem sentido a um evento, ou situação, que lhes dizem respeito e estes sentidos possuem diferente representatividade.

O DSC tem como raiz a teoria das Representações Sociais (RS) desenvolvida por Moscovici (1961). Segundo Jodelet (2001), Moscovici considera que as RS são concebidas como estruturas dinâmicas que operam num conjunto de relações e de comportamento e podem ser entendidas como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Lefèvre e Lefèvre (2012) definem as RS como

[...] reelaborações, metabolizações de conhecimentos e informações geradas em um certo número de espaços sociais onde, modernamente, tais conhecimentos são produzidos e/ou difundidos: meios de comunicação de massa, internet, escola [...] são segundo seus formuladores, entidades sociais internalizadas, incorporadas pelos indivíduos e vividas por eles, nas interações correntes, como coisas suas [...] (p. 23)

No contexto dessa pesquisa, o espaço social é a universidade, onde os indivíduos se apropriam dos conhecimentos e informações e também contribuem para a elaboração das mesmas.

As RS são importantes na vida cotidiana, uma vez que orientam na maneira de nomear e definir conjuntamente os distintos aspectos da realidade diária, no modo de interpretá-los, tomar decisões e posicionamentos frente a elas.

Para encontrar o DSC, ou seja, o discurso que representa as ideias de um grupo de pessoas a respeito de um determinado tema, é preciso elaborar um instrumento que possa captar as diferentes nuances do mesmo, permitindo que os participantes opinem e apresentem suas argumentações. No caso desta pesquisa,

um questionário semiaberto (Apêndice III), composto por 17 questões e que abordam aspectos relativos às atividades que os professores desempenham, como se sentem ao desempenhá-las, entre outras.

Para analisar as respostas, fez-se necessário primeiro conhecer o perfil profissional do docente e um breve histórico do departamento. Essas informações fazem parte do pano de fundo, o contexto de sua atuação, que apontam para as condições de produção dos discursos aqui encontrados.

De posse do material escrito, foram feitas leituras buscando selecionar e agrupar os operadores do DSC, que são: as expressões-chave (ECH), as ideias centrais (IC), ancoragem (AC) visando a construção de um ou mais DSC.

As ECHs são

[...] pedaços, ou trechos, ou segmentos, contínuos ou descontínuos, do discurso, que devem ser selecionados pelo pesquisador e que revelam a essência do conteúdo do depoimento ou discurso, ou da teoria subjacente (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p. 73).

A partir das ECHs selecionadas, é necessário obter um termo mais sucinto possível, que descreva os sentidos das mesmas: as ICs. Há ICs que representam as ECHs de um único discurso, e há aquelas que representam as ECHs semelhantes (comuns) de mais de um discurso, sendo nesse último caso chamada também de categorias (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

A ancoragem (AC) diz respeito a “[...] uma expressão de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso professa e que está embutida no seu discurso como se fosse uma afirmação qualquer.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p. 78). De todos os operadores, apenas a AC não está necessariamente presente nos discursos. A partir da junção de ECHs que tenham a mesma IC ou a mesma AC, é possível redigir um DSC.

O DSC é estruturado na primeira pessoa do singular, utilizando recortes de fala dos próprios sujeitos, buscando compor um texto coletivo que represente aquilo que um grupo expressa em relação a uma determinada questão. Isso porque “A proposta do DSC é fazer o pensamento coletivo falar diretamente. Isso implica instituir um sujeito capaz de incorporar nele o discurso do pensamento coletivo.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p. 24). Para tal, os materiais verbais dos sujeitos

sociais devem passar por uma série de operações até se tornarem depoimentos coletivos.

Dependendo da amplitude e da intensidade das ECH, atributos que permitem quantificar os discursos, é possível encontrar um ou vários DCSs numa dada amostra de respondentes. A amplitude diz respeito ao grau de espalhamento ou difusão de uma IC nos discursos; a intensidade diz respeito ao quanto uma determinada IC está associada a determinados sujeitos. Assim podem existir 4 possíveis situações: Baixa intensidade e alta amplitude (iA), baixa intensidade e baixa amplitude (ia); alta intensidade e baixa amplitude (Ia), alta intensidade e alta amplitude (IA)

No caso de iA, a RS está espalhada por todo o campo mas poucos sujeitos compartilham dessa ideia; no caso de Ia, a RS encontra-se concentrada em certo segmentos do campo analisado; no caso de IA, a RS é fortemente compartilhada por todo o campo; no caso de ia, a RS é pouco intensa e pouco compartilhada.

A seguir serão apresentados os procedimentos para a obtenção dos DSCs, assim como a análise dos dados encontrados.

CAPÍTULO VI

6 ANÁLISE DOS DADOS

A indagação principal desse estudo é: Como os docentes ingressantes/recém-chegados em uma universidade são impactados em suas práticas de ensino por fatores relacionados às demais atuações dos mesmos dentro da instituição, tendo em vista o processo de construção da identidade docente?

As questões secundárias são: i. quais aspectos das etapas sugeridas por Huberman (1995) para a carreira dos professores do ensino secundário são pertinentes aos docentes do ensino superior que estão iniciando em uma universidade? ii. há diferenças nos discursos de docentes que possuem distintas formações, no que diz respeito das dificuldades encontradas em atividades de ensino que empreendem? iii. quais as influências decorrentes das gestões de diferentes departamentos nas suas atividades de ensino?

A fim de responder às questões acima, são apresentados nesse capítulo o contexto aos quais os docentes participantes dessa pesquisa estão inseridos, o caminho para a construção dos DSCs e a análise dos mesmos.

6.1 O contexto de produção dos discursos encontrados

O curso de Matemática da universidade na qual essa pesquisa se insere, de acordo com o *site* do departamento⁴, possui apenas a habilitação de licenciatura. O Departamento de Matemática iniciou suas atividades em 1967, quando foi criado o curso de Engenharia Mecânica numa antiga Fundação Educacional da cidade. Em 1969 essa fundação tornou-se a Universidade da cidade e foi integrada à universidade foco dessa pesquisa em 1988.

No que diz respeito à infraestrutura, é informado na página virtual que o departamento compreende um total de 880 m², possuindo salas individuais de docentes, secretaria, sala de reuniões, sala de atendimento ao aluno, entre outros ambientes. O curso também conta com um Laboratório Didático de Matemática onde

⁴As informações apresentadas acerca dos cursos de Matemática, Química, Ciências Biológicas e Física foram obtidas nas páginas virtuais dos cursos. A fim de manter o anonimato dos participantes, não será apresentado o link dessas páginas.

são desenvolvidas aulas e atividades de prática de ensino e de aprendizagem em ambientes mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC.

Na página de apresentação do curso, é indicado que espera-se que o professor formado, a partir das teorias da educação e conhecimento matemático, atue como um líder intelectual nas escolas de Educação Básica, proporcionando momentos de ensino e aprendizagem aos alunos. É informado também que tanto alunos como docentes do referido curso atuam em projetos e grupos de pesquisa.

Ainda de acordo com o *site*, o curso de licenciatura em Matemática é ofertado no período noturno, com duração de oito semestres. Dentro desse período, o licenciando deve cumprir um total de 222 créditos, sendo eles distribuídos da seguinte maneira: 149 créditos de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 28 créditos de prática como componente curricular; 18 créditos em atividades Acadêmico-Científicos-Culturais [sic] e 28 créditos de estágio Curricular Supervisionado. No que diz respeito à organização curricular, é informado que o curso quebra com a visão conteúdista e procura acabar com a divisão entre disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos.

O Departamento de Matemática também atende a outros cursos de graduação como: Licenciatura em Física; Bacharelado em Física de Materiais; Licenciatura/Bacharelado em Ciências Biológicas; Licenciatura em Química; Bacharelado em Química Ambiental Tecnológica; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; entre outros.

Quanto às atividades de pesquisa, é informado que há fomento à pesquisa nas áreas de Educação Matemática, Matemática Pura e Matemática Aplicadas. Ao buscar pelos projetos em andamento no programa, é possível notar que, apesar de não ser ofertado o bacharelado nesse departamento, dos 17 projetos em andamento nesse curso, sete (41%) são voltados à Matemática pura e/ou Aplicada; já 59% são na área de Educação Matemática.

O Departamento de Matemática (DM) contava, na data de coleta dos dados, com 23 docentes, sendo 11 homens e 12 mulheres. Desse total, oito docentes atuam a menos de seis anos na instituição. A esses, foram enviados os questionários, sendo que três docentes responderam ao mesmo. Alguns docentes

informaram que não iriam responder por falta de tempo. Sendo assim, são três os participantes do departamento de Matemática que estão em início de carreira na universidade (menos de seis anos) e se dispuseram a participar da pesquisa. A fim de manter o anonimato, os mesmos foram nomeados por M1, M2 e M3, representando 37,5% dos prováveis participantes deste departamento e constituindo 50% da amostra total.

De acordo com o histórico do curso que Química, encontrado no *site* do departamento, este teve início em 1966, na antiga Faculdade de Engenharia e Tecnologia da cidade e administrativamente, Fundação Educacional da mesma cidade. Era composto inicialmente por três docentes, um de Química, um de Biologia e um de Geologia, atuando em cursos de Engenharias Civil, Elétrica e Mecânica.

Em 1987 a antiga Fundação Educacional da cidade foi extinta com posterior criação da universidade do município, a partir de convênio estabelecido com a Prefeitura Municipal da cidade. No ano de 1988, essa universidade foi encampada pela que contempla essa pesquisa em questão. À época, o curso de Química contava com dez docentes, dos quais, dois mestres e oito auxiliares de ensino e três funcionários técnico-administrativos.

A partir de um plano diretor, que estabeleceu metas a serem cumpridas em 10 anos, algumas eram prioritárias: i. Capacitação docente, ii. Criação de Curso de Graduação e iii. Criação de infraestrutura de pesquisa. Em 1993, já contando com três doutores, foi possível a criação do departamento de Química.

A criação do Curso de Licenciatura Plena em Química, período noturno, ocorreu em 2001, uma antiga proposta que vinha sendo discutida desde o ano de 1989. A primeira turma de alunos começou em 2002.

Atualmente o departamento oferece os cursos Licenciatura em Química, voltado à formação de professores para atuarem em nível médio, e Bacharelado em Química Ambiental Tecnológica, que forma profissionais para atuação em indústrias. Quanto ao perfil para os alunos de licenciatura, segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o ideário é que o licenciado em Química deva dedicar-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de

comunicação. Assim, o perfil desejado do Licenciado em Química é o de um profissional com sólida formação em Química e em Educação.

Quanto à estrutura curricular, de acordo com o PPC, feito em conjunto para ambos os cursos num modelo conhecido como “bach-lic”, esta proposta curricular foi delineada considerando-se um tempo mínimo para integralização de quatro anos e meio e máximo seis anos e meio para Licenciatura, e mínimo de cinco anos e máximo de sete anos para o Bacharelado. O currículo é composto por disciplinas obrigatórias e optativas, totalizando 3.375 horas para a Licenciatura e 3.690 horas para o Bacharelado.

O Departamento de Química contava, na data de coleta dos dados, com 14 docentes, 13 homens e uma mulher; seis livre docentes (uma mulher e 5 homens) e sete doutores. Quanto à infraestrutura, além do prédio onde ficam as salas dos professores e secretaria, conta com sete Laboratórios de Pesquisas em Química nas Linhas: i) Química Analítica e Cromatografia, ii) Eletroanalítica, iii) Catálise, iv) Eletrocatalise/Células combustíveis, v) Bioprocessos, vi) Saúde do Trabalhador e vii) Simulação Molecular perfazendo um total de aproximadamente 500 m² em laboratórios totalmente equipados.

Dos 14 docentes que atuam no departamento, seis trabalham a menos de seis anos na instituição e ministram aulas na licenciatura, além do bacharelado em química e em outros cursos (Engenharias e Física). Apesar de as informações preliminares indicarem que estes docentes atuavam em licenciaturas, um deles deixou explícito em sua resposta que não lecionava nessa modalidade. Dessa maneira, seriam cinco os prováveis participantes neste departamento, dos quais dois se dispuseram a participar da pesquisa. A fim de manter o anonimato, os mesmos serão nomeados por Q1 e Q2, representando, aproximadamente 40% dos participantes ali pretendidos e 33,4% da amostra analisada.

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas, de acordo com o *site* do departamento do curso, desde a fundação do *campus* da universidade em questão, em 1988, passou por várias mudanças até o ano de 2012. A partir daí, o departamento passou a ofertar a modalidade Licenciatura/Bacharelado em período integral e a modalidade Licenciatura no período noturno. Na modalidade licenciatura/bacharelado, ao final do primeiro ano do curso, o graduando deve optar por uma das habilitações, uma vez que das 3.900h de carga horária da licenciatura e

3.960h do bacharelado, apenas 2.400h são de disciplinas comuns à ambas modalidades.

O perfil do licenciado no referido curso, ainda de acordo com o site do departamento, está pautada na autonomia intelectual e o compromisso político e pedagógico, visando a melhoria da educação básica. Além disso, é informado que a formação deve ser consonante com a legislação vigente. Porém, cada curso de ciências biológicas da universidade em questão (que possui diversos *campi*) possui autonomia para especificar as características do perfil do licenciado em cada *campus*.

No que diz respeito à infraestrutura, o departamento possui vinte laboratórios, divididos em didáticos (Biologia Geral; Microscopia Estereoscópica; Microscopia; e Anatomia/Zoologia) e de pesquisa (Laboratório de Abelhas; Laboratório de Análise de Desreguladores Endócrinos(LADE); Laboratório de Genética de Peixes; Laboratório de Imunopatologia Experimental (LIPE); entre outros).

Dos dois projetos de extensão apresentados na página, um deles possui viés na área de Ensino: Laboratório Didático de Anatomia Humana: Ensino e Extensão. O objetivo do projeto é levar conhecimento de Anatomia Humana aos alunos do ensino fundamental e médio, por meio de visitas desses alunos e professores ao laboratório, onde são expostos vários órgãos e regiões do corpo humano.

O departamento possuía, na data de coleta de dados dessa pesquisa, 18 docentes, sendo 10 homens e oito mulheres. Desses docentes, sete possuíam licenciatura em Ciências Biológicas porém, nenhum possuía mestrado e/ou doutorado na área de ensino. Do total de docentes, apenas um atuava na universidade em questão há menos de seis anos. Esse docente respondeu ao questionário e será nomeado B1, ou seja, 100% dos participantes pretendidos e aproximadamente 16,6% da amostra.

O curso de licenciatura em Física existe desde 1969 na universidade em questão e, de acordo com o *site* do departamento, possui a maior parte das disciplinas cursadas em conjunto com o curso de bacharelado em Física dos Materiais, existente desde 2012. O curso objetiva a formação de professores para a Educação Básica e também foca na formação continuada em programas de Pós-graduação na área de Ensino de Ciências e Física dos Materiais.

Ainda de acordo com a página do departamento, houve um aumento na produção acadêmica devido à recursos obtidos por órgãos de fomento. A área que mais contribuiu para esse aumento foi a de Física de Materiais, que abarca a maioria do corpo docente do referido departamento.

A estrutura curricular vigente do curso de licenciatura possui três eixos: formação de conhecimentos básicos da Física e Ciências afins e seus instrumentais matemáticos; A Formação dos Conhecimentos Didático-Pedagógicos do professor de Física – Eixo Integrador do Curso; e Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento Humano.

Em 2012, o curso de licenciatura passou por uma reestruturação a fim de contribuir na formação de bacharéis em Física de Materiais, e dessa maneira passou a ser denominado de curso de Física, Modalidades Licenciatura em Física e Bacharelado em Física dos Materiais. O licenciando passou, então, a poder cursar as duas habilitações de maneira concomitante.

No que diz respeito ao corpo docente, na data da coleta de dados para essa pesquisa, o referido departamento possuía 20 docentes (desconsiderando os docentes de meteorologia que são vinculados ao departamento de Física mas não atuam na licenciatura), sendo 15 homens e cinco mulheres. Cinco docentes possuíam licenciatura e um possuía mestrado e doutorado na área de ensino. Desses docentes, quatro atuavam a menos de seis anos na instituição na qual essa pesquisa foi realizada, porém nenhum docente respondeu ao questionário e também não justificaram a não realização do mesmo. Ou seja, não há dados referentes a estes docentes.

O quadro 8 apresenta os dados obtidos através do currículo *Lattes* e da secretaria dos Departamentos de Matemática, Química e Ciências Biológicas acerca dos participantes dessa pesquisa.

Quadro 8: Dados dos participantes da pesquisa

Departamento	Docente	Gênero	Ano de graduação	Graduação	Mestrado	Doutorado	Anos de atuação
Matemática	M1	Feminino	2003	Licenciatura em Matemática	Educação Matemática	Educação Matemática	5
	M2	Masculino	2002	Licenciatura em Matemática	Matemática	Matemática	3
	M3		2004	Matemática	Matemática	Matemática	6
Química	Q1	Masculino	2003 (B)/ 2008 (L)	Bacharelado e Licenciatura em Química	-	Química Inorgânica	5
	Q2		2007	Licenciatura em Química	Química	Química	2
Ciências Biológicas	B1	Masculino	2002	Ciências Biológicas	Biologia celular	Biologia Celular	4

Fonte: a autora

Com base no quadro 8, nota-se que quatro dos seis docentes possuem licenciatura em seus respectivos cursos, o que corrobora com a possibilidade de que os mesmos já tiveram contato com aqueles saberes docentes presentes no reservatório proposto por Gauthier et al. (1998), pelo menos aqueles referentes aos disciplinares, da tradição pedagógica e os da ciências da educação, que dizem respeito à formação de professores.

Quanto às fases de carreira docente, dois docentes estão, preliminarmente, levando em consideração a proposta de Huberman (1995) para professores de ensino básico, na primeira etapa da carreira (M2 e Q2), e quatro docentes na segunda etapa (M1, M3, Q1 e B1).

Assim, a ideia é levantar, a partir das informações coletadas por intermédio de um questionário semiaberto, se as características das etapas que Huberman (1995) elencadas ao tratar de professores da educação básica e que se ocupam, primordialmente, com o ensino, é similar às encontradas nos DSCs dos docentes de ensino superior, que se dedicam à pesquisa, ensino, extensão e, por vezes, à gestão.

6.2 Apresentação e discussão dos dados

A partir das informações coletadas na plataforma *Lattes*; naquelas fornecidas pelos coordenadores de curso e setor de Recursos Humanos; e nas respostas das questões 3 a 9, foram elaborados os perfis profissionais e laborais dos sujeitos.

No departamento de Matemática, os participantes M1 e M2 possuem experiência em sala de aula anterior ao ingresso na universidade referente à essa pesquisa. M1 já lecionou por cinco anos em uma Universidade Federal. Já M2 atuou como professora no Ensino Fundamental II e Ensino Médio entre 2001 e 2004, enquanto cursava a licenciatura e no início do mestrado. Em 2004, a mesma ingressou na rede estadual de São Paulo por concurso público e lecionou por sete anos nos ensinos Fundamental e Médio. Ainda nesse período (2006 e 2011), a participante foi professora substituta na universidade referente à essa pesquisa, nos departamentos de Educação e Matemática e entre 2010 e 2011, lecionou Física no Ensino Médio, totalizando 11 anos de experiência anterior ao ingresso na universidade em questão, em 2012. Dessa maneira, M2 possui experiência, atuando em diferentes níveis de ensino. Ambos participantes, M1 e M2, podem ser caracterizados com docentes recém-chegados. Já M3, por não ter nenhuma experiência de docência anterior ao seu ingresso na universidade em questão, é considerado um docente iniciante.

No que diz respeito às atividades realizadas pelos participantes, na data da coleta de dados dessa pesquisa, M1 dedicava 120 horas por semestre com atividades de ensino na graduação e 60 horas por semestre na pós-graduação. No que diz respeito às atividades de pesquisa, o mesmo dedicava 10 horas semanais para a realização das mesmas, pesquisando na área de Matemática pura. M1 orientava dois alunos de Iniciação Científica e também bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (Pibic Júnior). No que diz respeito às atividades de extensão, M1 despendia meia hora por semana, o mesmo tempo dedicado à gestão, apesar de o mesmo ter afirmado que às vezes é necessário mais dedicação à gestão.

Já M2 dedicava oito horas semanais (mais quatro horas de atendimento) com atividades de ensino na graduação e quatro horas semanais na pós-graduação durante um semestre no ano. A mesma dedica 16 horas semanais em atividades de pesquisa, realizando pesquisa qualitativa no campo da Educação Matemática, com

história de instituições/formação de professores e análise de livros didáticos. M2 orienta um aluno de Iniciação Científica, um bolsista do Pibid, seis alunos de mestrado e um de doutorado. No que diz respeito à extensão, a participante realizava atividades com acervo de livros didáticos, mas que naquele momento, devido à reestruturação da universidade, passou a ser vinculado à pesquisa. Também atuava no projeto de extensão Ormub (Olimpíadas de Matemática da Região de Bauru) e do Pibid, dedicando duas horas semanais à essas atividades. M2 também era representante dos conselhos de cursos e em comissões assessoras do departamento de Matemática, com carga semanal de aproximadamente duas horas dedicadas à gestão.

Já o participante M3 dedicava oito horas semanais para o ensino na graduação, uma hora semanal na pós-graduação, e 28 horas semanais na pesquisa sobre Sistemas Dinâmicos. Além disso, M3 orientava três alunos de Iniciação Científica e como atividades de extensão e, assim como M2, atuava na Ormub mas não desempenhava atividades de gestão.

Acerca dos participantes vinculados ao departamento de Química, tanto Q1 quanto Q2 lecionaram antes de ingressarem na universidade abarcada por essa pesquisa. Q1 foi docente em uma Universidade Federal por um ano e meio. Já Q2 lecionou por três meses no ensino médio enquanto fazia doutorado e, após esse período, foi docente de uma universidade privada localizada no interior do Estado de São Paulo por um ano e quatro meses, ministrando aulas de Química com carga horária de cerca de 20 horas semanais. Pelo número de horas dedicado, como na maioria dos casos em universidade privadas, este professor dedicava-se mais ao ensino.

Ou seja, um perfil de atuação profissional inicial diverso: Q1 cursou primeiro o bacharelado em Química numa universidade pública, dedicando-se à Química Inorgânica, tendo atuado na síntese e caracterização estrutural de compostos de coordenação. Depois cursou licenciatura em Química em outra universidade. Começa a atuar no ensino diretamente em nível superior público, após terminar um curso de doutorado em Química Orgânica, realizado antes de a Capes determinar a obrigatoriedade da realização de estágio de docência para alunos bolsistas. Ou seja, provavelmente não trouxe para este trabalho um saber experiencial. Por ter atuado numa instituição pública certamente desenvolveu atividades de pesquisa e,

provavelmente, a extensão, chegando há cinco anos a esta universidade não mais como um professor/pesquisador iniciante e sim como recém-chegado.

No segundo semestre de 2017, quando foi feita a coletada de dados, o participante Q1 tinha carga horária semestral de 160 horas dedicadas a atividades de ensino, ou seja, provavelmente ministrando três disciplinas semanalmente na graduação e oito horas semanais voltadas à pesquisa. O mesmo afirma realizar pesquisa em Ensino de Química e Ciências, desenvolvendo e construindo materiais didáticos. Além disso, orienta 10 bolsistas do Pibid, além de dedicar duas horas semanais para atividades de extensão. Além dos três pilares (ensino, pesquisa e extensão), Q1 desempenha atividades de gestão dentro do departamento de Química, dedicando-se aproximadamente 20 horas semanais para as mesmas. A soma de horas trabalhadas ultrapassa o valor de 40 horas semanais, ou seja, mesmo estando no regime de dedicação exclusiva, ultrapassa a carga horária de trabalho semanal. Isso sem contar as horas de preparo das aulas propriamente ditas, que não foram computadas por ele.

Q2 cursou licenciatura em uma universidade pública. Durante seu doutorado foi bolsista didático, ministrando as disciplinas ligadas à Física, teórica e experimental, para o curso de Bacharelado em Química e para o curso de Farmácia e Bioquímica. Também atuou como docente na Educação Básica por um curto período de tempo e em universidade privada por um tempo maior. Também chegou a esta universidade há dois anos como um docente/pesquisador, sendo caracterizado como recém-chegado.

Q2 dedica-se por 12 horas semanais a atividades de ensino e 28 horas para a pesquisa, que não está voltada ao Ensino de Química e/ou Ciências e sim a áreas específicas da Química. O mesmo orienta cinco bolsistas de Iniciação Científica e coordena eventos dentro do departamento de Química como atividade de extensão com carga horária semanal de quatro horas. O mesmo também está envolvido em atividades de gestão dentro do departamento se dedicando por quatro horas semanais. Ou seja, também ultrapassa a carga horária de trabalho semanal de 40 horas.

Sobre o participante do departamento de Ciências Biológicas, B1, este não possui experiências anteriores ao seu ingresso na universidade em questão e, no período de coleta de dados para essa pesquisa, o mesmo dedicava-se por 12 horas

semanais com atividades de ensino da graduação. Além disso, B1 orientava sete alunos de iniciação científica, 12 de extensão e um de mestrado. No que diz respeito às atividades de pesquisa, B1 dedicava vinte horas semanais com experimentação animal. No que diz respeito à extensão, o mesmo possui um projeto de Laboratório didático de Anatomia Humana, vinculado tanto à extensão quanto ao ensino. B1 também é coordenador do curso de Ciências Biológicas e membro da Comissão Permanente de Ensino, despendendo quatro horas semanais para essas duas atividades de gestão.

Interessante apontar que nenhum dos entrevistados apontou na contagem de tempo das atividades desenvolvidas, as horas dispendidas na preparação das aulas.

Após a leitura das respostas dadas pelos participantes no questionário, foram selecionadas as ECHs, de acordo com a metodologia de Lefèvre e Lefèvre (2012) e tendo como base as questões da pesquisa e objetivos de cada questão, explicitadas no Apêndice I. Tendo as ECHs selecionadas, foram então elaboradas as ICs das mesmas. O quadro 9 a seguir apresenta as ECHs e suas respectivas ICs presentes nas respostas dos participantes, em relação às questões 10 a 13, ou seja, o bloco C do Apêndice I (p. 92).

Bloco C: Perguntas 10 a 13: visam saber a respeito das dificuldades encontradas pelos docentes e compreender como os mesmos agem frente a tais situações. Além disso, levantar como os mesmos entendem que deva ser a atuação dos departamentos (coordenadores de cursos) e outros setores quanto a tais dificuldades.

Quadro 9: Expressões-chave e Ideias Centrais

Participante	ECH	IC	Índice
Q1	Lidar com a heterogeneidade presente nas turmas é uma dificuldade enorme, visto que atingir alunos com diferentes perfis de aprendizagem <u>demanda vivência e experiência que são adquiridas ao longo da carreira.</u>	Alguns aspectos da docência são aprimorados com experiência	IC1

Além disso, <u>ter que conciliar tantas atividades em tão pouco tempo disponível é profundamente frustrante, pois é impossível cumprir com todas as responsabilidades com excelência em “apenas” 40 horas por semana</u>	Pouco tempo para realizar todas as atividades faz com que parte delas não seja executada com a qualidade pretendida	IC2
<u>Quando possível, recorro a colegas mais experientes</u> , mas não existe solução mágica. Algo tem que ser “sacrificado”.	Buscar auxílio com colegas mais experientes	IC3
o CENTRO poderia oferecer cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico	Importância de cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico oferecidos pela própria instituição	IC4
mas é preciso que essa atividade seja obrigatória, caso contrário, <u>os novos docentes poderão seguir na mesma linha de focar quase que completamente na dimensão pesquisa, como já acontece majoritariamente.</u>	Docentes focam na pesquisa	IC5
Cabe aos departamentos de ensino realizar estruturação das disciplinas, por isso os <u>coordenadores de curso não têm muito o que fazer nesse sentido.</u>	Não há nada que os coordenadores possam fazer	IC6
a sobrecarga de trabalho impõe sérias restrições à qualidade com que é possível desempenhar cada atividade	Pouco tempo para realizar todas as atividades faz com que parte delas não seja executada com a qualidade pretendida	IC7
Eu realmente gostaria de poder desempenhar com excelência as 4 frentes de atuação, <u>mas como não é possível devido à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo,</u>	Pouco tempo e excesso de trabalho prejudicam a execução das atividades	IC8
eu estabeleceria a seguinte ordem de prioridade: <u>gestão, ensino, extensão, pesquisa.</u>	Preferência pelo ensino e gestão	IC9
A avaliação docente apresenta um viés demasiadamente produtivista, <u>valorizando muito mais a quantidade do que a qualidade do trabalho.</u> Além disso, <u>as 4 frentes mencionadas na questão anterior são valorizadas de maneira desproporcional, o que é desestimulante</u>	As avaliações e a forma com que cada frente é valorizada influenciam na escolha do docente	IC10

	<u>para quem tem perfil/afinidade com aquelas que pontuam menos.</u>		
	A estrutura organizacional da universidade, associada ao corporativismo e ao produtivismo vigentes, desfavorece a qualidade do ensino e o papel social da universidade	Produtivismo e a configuração universitária influencia a qualidade do ensino	IC11
Q2	<u>Como minha formação básica é de licenciamento em química, durante a universidade você aprende toda a questão teórica. Mas o contato com a realidade se restringe apenas ao estágio. Quando você ingressa na universidade como docente, temos muitas ideias, vontade mas falta experiência.</u>	A teoria necessita ser aprimorada com experiência, mas o tempo dedicado à prática é pequeno nos cursos de formação inicial.	IC12
	<u>Eu tento superar este desafio com diálogos com colegas de trabalho, preparando aula contextualizadas dialogando com os alunos</u>	Buscar auxílio com colegas de trabalho	IC13
	<u>O CENTRO auxilia muito com os cursos de aperfeiçoamento, eu mesmo realizei uma quando entrei na [nome da universidade] e até hoje realizo as atividades aprendidas por eles.</u>	Importância de cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico oferecidos pela própria instituição	IC14
	<u>Sempre conversei com os colegas de departamento. A troca de experiência é muito válida.</u>	Buscar auxílio com colegas de trabalho	IC15
	<u>Realizei um curso do CENTRO quando ingressei na [nome da universidade] e foi Muito valioso.</u>	Importância de cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico oferecidos pela própria instituição	IC16
	<u>Acho importante criar mecanismos de acompanhamento aos novos professores. Uma alternativa seria a montagem de um grupo de novos professores par a troca de experiências e para auxiliar nos problemas que por ventura possam ocorrer.</u>	Troca de experiências podem auxiliar na resolução de problemas relacionados à docência	IC17

	<p>Outra alternativa seria <u>incentivar estes docentes a participar das oficinas pedagógicas oferecidas pelo CENTRO e outros órgãos para aperfeiçoamento profissional.</u></p>	<p>Importância de cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico oferecidos pela própria instituição</p>	<p>IC18</p>
	<p>O aspecto negativo ainda é a <u>falta de experiência em algumas situações.</u></p>	<p>Falta de experiência no início da carreira</p>	<p>IC19</p>
	<p>Como gosto muito das <u>atividades de ensino e de pesquisa</u> estas são minhas preferências iniciais.</p>	<p>Preferência pelo ensino e pesquisa</p>	<p>IC20</p>
	<p><u>Os critérios avaliativos interferem sim,</u> pois você acaba buscando atividades que permeiam <u>o alcance da pontuação necessária.</u></p>	<p>Os critérios de avaliação influenciam nas escolhas do docente</p>	<p>IC21</p>
B1	<p><u>Tempo livre</u> para preparar as aulas e estudar os conteúdos.</p>	<p>Pouco tempo disponível para realizar as atividades</p>	<p>IC22</p>
	<p><u>Infelizmente não houve ajuda institucional, por isso tive que me virar sozinho.</u></p>	<p>Não teve apoio da universidade frente à desafios/problemas</p>	<p>IC23</p>
	<p><u>Excesso de trabalho.</u></p>	<p>Muito trabalho para realizar</p>	<p>IC24</p>
	<p><u>Ensino</u> pelo contato direto com os alunos. <u>Gestão</u> por gostar da parte administrativa da universidade.</p>	<p>Preferência pelo ensino e gestão</p>	<p>IC25</p>
	<p>Os <u>critérios de avaliação docente</u> acabam deixando parte das atividades que realizo</p>	<p>Influência dos critérios de avaliação nas atividades docentes.</p>	<p>IC26</p>

M1	<p><u>Diante das exigências da universidade para resultados em pesquisa fica difícil “manter o foco” em atividades de ensino.</u> Tive muita dificuldade em me adaptar no primeiro ano nesta universidade.</p>	Docentes focam na pesquisa	IC27
	<p><u>Recorri a outros docentes mais experientes</u></p>	Recorre a docentes mais experientes	IC28
	<p>Tem que mudar o sistema como um todo. <u>Os coordenadores também estão sobrecarregados, e na minha opinião nada podem fazer</u></p>	Não há nada que os coordenadores possam fazer	IC29
	<p><u>Pesquisa e ensino.</u> Gosto pesquisar, o que não gosto é da pressão dos resultados. Acredito que isto mais atrapalha do que ajuda. Também gosto de ensinar, principalmente em sala de aula.</p>	Preferência pelo ensino e pesquisa	IC30
	<p>Atrapalha totalmente. <u>Muitas atividades que faço é apenas para pontuar na planilha.</u></p>	Influência dos critérios de avaliação nas atividades docentes.	IC31
	<p>Se eu ficar focado apenas na pesquisa e ensino <u>não consigo atingir a pontuação imposta pela universidade.</u></p>	Influência dos critérios de avaliação nas atividades docentes.	IC32
M2	<p>não tinha formação para ministra-la e <u>muito pouca experiência</u></p>	Falta de experiência no início da carreira	IC33
	<p>Em relação as dificuldades com as disciplinas e seus conteúdos <u>recorri muito a professores que atuam a mais tempo e com os quais tenho alguma proximidade.</u></p>	Buscar auxílio com docentes mais experientes	IC34
	<p>Os negativos, referem-se as medidas à medidas tomadas por gestores que impactam diretamente em nossas vidas, que culminaram com greves, cortes de verbas, mudanças quanto à extensão, <u>sistema de avaliação da CPA.</u></p>	Sistema de avaliação impacta negativamente a atividade docente	IC35

	Eu escolheria pesquisa e ensino, porque me identifico mais com atividades desta área, por perceber que tenho boa formação para isso e por acreditar que posso e consigo me aproximar de estudantes nestas práticas.	Escolha pelo ensino e pesquisa	IC36
	durante o estágio probatório estava sempre de sobressalto, <u>sem saber a CPA aprovaria ou não meu relatório e sempre insegura com as impossibilidades de mudanças que a [nome da universidade] sempre propõe, muitas vezes ao longo do probatório.</u>	Estágio probatório como período de insegurança	IC37
M3	Falta de tempo para preparar as aulas e realizar as pesquisas científicas.	Pouco tempo para realizar todas as atividades	IC38
	Ninguém	Não recorreu a ninguém frente às dificuldades	IC39
	Pesquisa	Preferência não pelo ensino	IC40

Fonte: a autora

De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2012), as ICs devem ser então analisadas e agrupadas em Categorias, que devem responder à questão de pesquisa. Dessa maneira, as Categorias para este trabalho são apresentadas no quadro 10, junto com as ICs que contribuíram para a elaboração da mesma, a fim de ser realizada uma análise quantitativa das respostas dos participantes:

Quadro 10: Categorias referentes às Ideias Centrais

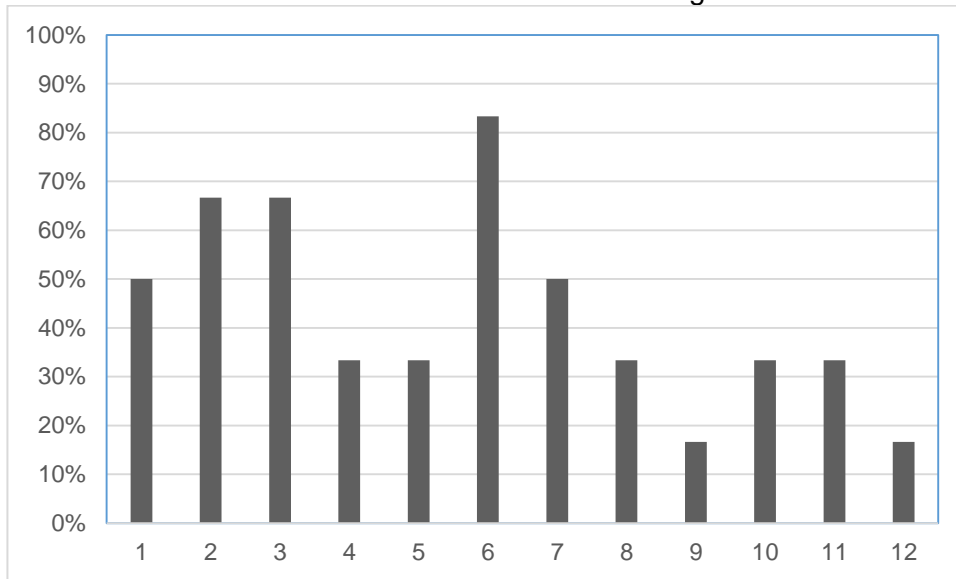
Índice	Categoria	IC
1	Falta de experiência no início da carreira	IC1, IC12, IC19, IC33
2	Pouco tempo disponível para realizar as atividades	IC2, IC7, IC8, IC22, IC24, IC38

3	Busca pela ajuda de colegas mais experientes	IC3, IC13, IC15, IC17, IC28, IC34
4	A formação em serviço é importante no início da atuação docente	IC4, IC14, IC16, IC18
5	Foco na pesquisa	IC5, IC27
6	Métodos de avaliação e produtividade prejudiciais à prática docente	IC10, IC11, IC21, IC26, IC31, IC32, IC35
7	Preferência pelo ensino e pesquisa	IC20, IC30, IC36
8	Não teve auxílio de ninguém	IC23, IC39
9	Preferência não pelo ensino	IC40
10	Preferência pelo ensino e gestão	IC9, IC25
11	Coordenadores de curso nada podem fazer	IC6, IC29
12	Pressão do estágio probatório	IC37

Fonte: a autora

Quantitativamente, serão analisados a intensidade e a amplitude das categorias mencionadas acima. Como explicado anteriormente, a intensidade (ou força) “[...] refere ao número ou percentual de indivíduos que contribuíram com suas expressões-chave relativas às Ideias Centrais [...] para a confecção do Discurso do Sujeito Coletivo.” (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2012, p. 82)

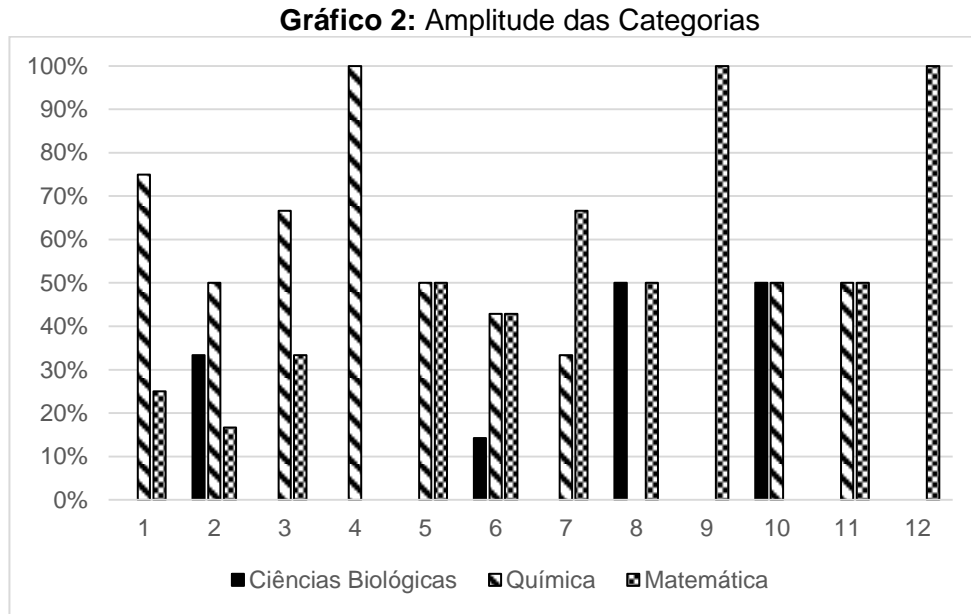
O gráfico a seguir apresenta a intensidade das categorias do quadro 10.

Gráfico 1: Intensidade das Categorias

Fonte: a autora

Assim, as categorias mais intensas foram, nesta ordem: 6 (+82%); 2 e 3 (+65%); 1 e 7 (50%); 4, 5, 8, 10 e 11 (+- 32%); 9 e 12 (+18%). Ou seja, as ideias centrais mais intensas presentes nos textos dos participantes apontam que: os métodos de avaliação e o produtivismo são prejudiciais à prática docente; há pouco tempo disponível para realizar as atividades; apontam para uma busca pela ajuda de colegas mais experientes no que diz respeito ao ensino; uma das dificuldades diz respeito à falta de experiência no início da carreira; muitos dizem preferir as atividades de ensino e pesquisa.

Além da intensidade, é importante considerar a amplitude das Categorias, ou seja, a “[...] medida da presença de uma ideia ou representação social considerando o campo ou universo pesquisado.” (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2012, p. 83). Sendo assim, o gráfico 2 apresenta como cada Categoria está espalhada no que diz respeito aos diferentes departamentos estudados.



Fonte: a autora

Com base nos gráficos apresentados acima e levando em consideração que os docentes do departamento de Matemática (3) e Química (2) representam a maioria da amostra, é possível perceber que o representante do departamento de Biologia não compartilha da maioria das categorias (1,3,4,5,7,9,11 e 12).

Pode-se inferir que a ideia de que a fase inicial do docente em uma instituição é regida por dificuldades nas quais metade dos participantes dessa pesquisa acreditam que a experiência poderia ser fator importante para a resolução das mesmas. Além disso, percebe-se que essa ideia permeia tanto o departamento de Química quanto o de Matemática. Os participantes B1 e M3 não colaboraram com essa categoria, sendo docentes que afirmaram em suas respostas não terem tido experiências anteriores a suas entradas na universidade, foco dessa pesquisa. Dessa maneira, entende-se que esses docentes estão, de fato, no início da carreira e não têm ciência/ou valorizam a importância dos saberes experienciais para a prática docente.

Levando em consideração as definições de Lefèvre e Lefèvre (2012) para a análise quantitativa dos dados, é possível afirmar de que a ideia de um saber experiencial como fator importante para a atuação docente possui alta intensidade e baixa amplitude, ou seja, está presente nas respostas da maioria dos participantes, porém concentrado em um campo específico, pois 75% das contribuições para essa categoria advêm das respostas dos participantes do departamento de Química.

Os saberes experienciais, defendido como importante na constituição da identidade docente por diferentes autores, entre eles Tardif; Lessard; Gauthier (2001), presentes também no reservatório de saberes necessários à prática docente (GAUTHIER et al.,1998) não parece estar ao alcance dos docentes participantes dessa pesquisa, como os mesmos apontam em suas respostas vinculadas à categoria 1. Dessa maneira, há uma busca por essas experiências pelos docentes quando os mesmos se dirigem à docentes mais experientes frente a desafios e/ou dificuldades.

No que diz respeito ao tempo disponível para realizar as atividades na universidade (Categoria 2), nota-se que esse problema é algo que abrange a todos os departamentos pesquisados nessa universidade e que possui um dos maiores percentuais de presença nas falas dos participantes dessa pesquisa. Dessa maneira, essa categoria possui alta intensidade, uma vez que é recorrente nas respostas dos participantes, e alta amplitude, pois está disseminada na fala dos entrevistados, em todos os departamentos analisados nessa pesquisa.

A categoria 3 (Busca pela ajuda de colegas mais experientes) aponta que a maioria dos docentes procuram esse tipo de ajuda perante as adversidades da carreira docente. Entende-se aqui que esse aspecto do início da carreira docente possui alta intensidade e alta amplitude. Relacionada à categoria 3, tem-se a categoria 8 (Não teve auxílio de ninguém) que aponta que alguns participantes dessa pesquisa se sentiram, de certa forma, sozinhos com seus desafios profissionais, apontando que a instituição, representada aqui por coordenadores de curso, não desenvolve políticas de recepção aos novos docentes. Essa afirmação possui alta intensidade e alta amplitude.

Na quarta categoria (A formação em serviço é importante no início da atuação docente), foi mencionado um programa de formação em serviço da universidade, o Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da universidade (denominado pela autora dessa pesquisa como CENTRO, a fim de manter o anonimato dos participantes), que tem como objetivo “[...] promover a reflexão sobre a prática pedagógica e a divulgação de experiências bem sucedidas em sala de aula no âmbito da [nome da universidade], possibilitando o aperfeiçoamento contínuo da docência e garantindo a manutenção da qualidade do ensino na universidade, ao lado da pesquisa e da extensão.” Nota-se que esse centro de estudos é mencionado

apenas por docentes do departamento de química, o que pode indicar que esse departamento incentiva seus docentes iniciantes a participarem das atividades oferecidas pelo CENTRO. Sendo assim, entende-se que os aspectos relacionados à categoria 4 possui alta intensidade e baixa amplitude, uma vez que se restringe a um grupo específico de participantes.

O CENTRO foi mencionado em uma questão na qual se indagava sobre o que coordenadores de curso ou outros membros e setores da instituição poderiam fazer para auxiliar os docentes iniciantes (Categoria 11). Dois participantes de departamentos diferentes responderam que os coordenadores nada poderiam fazer nesse sentido. Porém, de acordo com o Manual de Graduação da universidade em questão, é atribuição da Coordenação dos Cursos, na qual o coordenador do curso é membro, o “[...] o preparo dos docentes responsáveis pelos componentes curriculares do curso”. Dessa maneira, pode-se afirmar que os coordenadores de curso devem promover tanto a recepção de novos docentes quanto propiciar informações e gestar possibilidades para uma formação em serviço, uma vez que esses aspectos estão diretamente relacionados à preparação dos mesmos para a prática docente e também faz parte das atribuições daqueles que assumem a coordenação dos cursos.

Há também a afirmação de que, devido às exigências da instituição, as formas de avaliação e o tempo disponível para a realização das atividades, há a necessidade de focar em atividades de pesquisa, pois é essa a que mais pontua nas avaliações docentes institucionais. A categoria 6 (Métodos de avaliação e produtividade prejudiciais à prática docente) aponta que esses aspectos possuem alta intensidade e alta amplitude nas respostas dos participantes, estando diretamente relacionado à atuação docente no ensino, pois se as exigências externas fazem com que os mesmos foquem na pesquisa, decorrendo daí uma desvalorização das atividades de ensino na graduação. Essa categoria (6) é a que possui maior intensidade entre todas as categorias apontadas nessa pesquisa e está presente nas respostas de docentes de todos os departamentos, sendo classificada então como de alta intensidade e alta amplitude.

No que diz respeito às escolhas dos participantes dessa pesquisa para atuar em ensino, pesquisa, extensão ou gestão, a categoria 7 (Preferência pelo ensino e pesquisa, apresentam 3 ICs), a categoria 9 (não ao ensino, 1IC) e 10 (Preferência

pelo ensino e gestão, 2 ICs). Isso permite inferir que os docentes entrevistados escolheriam, nesta ordem de preferência: o ensino (5 ICs), a pesquisa (4 ICs), a gestão (3 ICs) e nenhum deles citou atividade de extensão, lembrando que são seis os participantes.

Essas afirmações mostram que mesmo o ensino ainda não sendo uma prioridade única para os participantes dessa pesquisa, tendo em vista também que nenhum deles optou pelo ensino apenas, e sim atrelado à outra frente da atuação docente, principalmente à pesquisa. Também o produtivismo e a falta de tempo para realização de atividades apontam no sentido de outros estudos já apresentados (CUNHA, 2010; ANASTASIOU, PIMENTA, 2002), que mostram para um cenário universitário onde há uma desvalorização do ensino, priorização da pesquisa e a produtividade acadêmica.

As categorias 7, 10 possuem altas intensidades e amplitudes; e a categoria 9 possui baixa intensidade e baixa amplitude. Por fim, a categoria 12 está relacionada à resposta de um docente que mencionou o estágio probatório como um momento de engessamento, no qual o que importa é pontuar, pois essa é a maior exigência dentro da instituição. O participante menciona a Comissão Permanente de Avaliação (CPA), que “[...] assessora o Reitor em assuntos referentes à avaliação de docentes, pesquisadores e institucional da Universidade e à definição e aplicação dos regimes especiais de trabalho, conforme diretrizes estabelecidas pelo Conselho Universitário.”⁵ Essa afirmação reforça, mais uma vez, a influência dos critérios de avaliação como fatores determinantes à prática docente, especificamente no que concerne os docentes que acabaram de ingressar na instituição e passam necessariamente pelo estágio probatório. Essa categoria possui baixa intensidade e baixa amplitude.

O quadro 11 esquematiza a intensidade e amplitude de cada uma das categorias.

⁵ <https://www2.unesp.br/portal#!/cpa/sobre/apresentacao/>

Quadro 11: Amplitude e intensidade das categorias

Intensidade \ Amplitude	Alta	Baixa
Alta	2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11	-
Baixa	1 e 4	9 e 12

Fonte: a autora

6.3 Os Discursos do Sujeito Coletivo

Tendo em mãos as categorias, “[...] a construção do Discurso do Sujeito Coletivo é feita com as Expressões-chaves das Ideias Centrais enquadradas na mesma Categoria.” (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2012, p. 79). Os DSCs serão elaborados tendo em vista a amplitude e intensidade das mesmas. Dessa maneira, foram detectados três DSCs nas falas dos participantes dessa pesquisa. Estes representam o que este grupo de docentes pensa a respeito do seguinte questionamento, que esta pesquisa visa responder: Tendo em vista o processo de construção da identidade docente, de que maneira fatores relacionados às demais atuações (pesquisa, extensão e gestão) do docente ingressante/recém-chegado em uma universidade, impactam as atividades de ensino que realiza?

Para estruturar os três discursos detectados, foram feitos recortes de partes dos textos obtidos a partir dos questionários respondidos por diferentes docentes, mas que expressaram as mesmas ideias centrais a respeito de diferentes aspectos.

DSC 1 – Alta amplitude e alta intensidade (AI)

Eu realmente gostaria de poder desempenhar, com excelência, as 4 frentes de atuação, mas a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo impõem sérias restrições à qualidade com que é possível desempenhar cada atividade. Isso é profundamente frustrante, pois é impossível cumprir com todas as responsabilidades com excelência em “apenas” 40 horas por semana. Dessa maneira, me falta tempo para preparar as aulas e realizar as pesquisas científicas. Diante das exigências da universidade para resultados em pesquisa fica difícil “manter o foco” em atividades de ensino. Tive muita dificuldade em me adaptar no primeiro ano nesta universidade. Eu tento superar este desafio com diálogos com colegas de trabalho com mais experiência e com os quais tenho alguma proximidade. A troca de experiência é muito válida. Acho importante criar mecanismos de acompanhamento aos novos

professores. Uma alternativa seria a montagem de um grupo de novos professores para a troca de experiências e para auxiliar nos problemas que, por ventura, possam ocorrer. Mas é preciso que essa atividade seja obrigatória, caso contrário, os novos docentes poderão seguir na mesma linha de focar quase que completamente na dimensão pesquisa, como já acontece majoritariamente. A avaliação docente apresenta um viés demasiadamente produtivista, valorizando muito mais a quantidade do que a qualidade do trabalho. Além disso, as 4 frentes mencionadas são valorizadas de maneira desproporcional, o que é desestimulante para quem tem perfil/afinidade com aquelas que pontuam menos. Assim, a estrutura organizacional da universidade, associada ao corporativismo e ao produtivismo vigentes, desfavorece a qualidade do ensino e o papel social da universidade. Os critérios avaliativos interferem sim, pois você acaba buscando atividades que permeiam o alcance da pontuação necessária. Muitas atividades que faço é apenas para pontuar na planilha, pois se eu ficar focado apenas na pesquisa e ensino não consigo atingir a pontuação imposta pela universidade.

DSC 2 – Baixa amplitude e alta intensidade (al)

Lidar com a heterogeneidade presente nas turmas (de alunos de graduação) é uma dificuldade enorme, visto que atingir alunos com diferentes perfis de aprendizagem demanda vivência e experiência, que são adquiridas ao longo da carreira. Durante o período na universidade (durante o processo formativo do docente) você aprende toda a questão teórica. Mas o contato com a realidade se restringe apenas ao estágio. Quando você ingressa na universidade como docente, temos muitas ideias, vontade, mas falta experiência em algumas situações. Realizei um curso do CENTRO quando ingressei na [nome da universidade] e foi muito valioso e até hoje realizo as atividades aprendidas por eles. Uma alternativa seria incentivar os docentes a participarem das oficinas e cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico, oferecidos pelo CENTRO e outros órgãos para aperfeiçoamento profissional.

DSC 3 – Baixa amplitude e baixa intensidade (ai)

Durante o estágio probatório estava sempre de sobressalto, sem saber a CPA aprovaria ou não meu relatório e sempre inseguro com as impossibilidades de mudanças que a [nome da universidade] sempre propõe, muitas vezes ao longo do probatório. Se pudesse escolher uma área de atuação, seria a pesquisa.

A partir dos DSCs e os dados quali-quantitativos é possível inferir que há uma inquietação dos docentes no que diz respeito à falta de experiência que os mesmos possuem, uma vez que estão em início de atuação nessa universidade. Dessa maneira, esses docentes buscam se abastecer do reservatório de saberes necessários à prática docente por meio da interação com aqueles mais experientes e que já possuem contato com esse saber. Ou seja, não recorrem ao estudo de

temas visando suprir as lacunas decorrentes de seu processo formativo ou experiencial.

Além disso, as exigências por produção, publicação, resultados, interferem substancialmente na prática docente dos mesmos. A necessidade de focar em pontuar neste instrumento avaliativo, que interfere em sua estabilidade profissional dentro da instituição e no reconhecimento por parte dos pares, faz com que esses participantes optem por enfatizar a pesquisa, uma vez que é ela quem permite o alcance à pontuação necessária aos métodos de avaliação, tanto internos, quanto externos à universidade. Sendo assim, é possível inferir que os dados complementam as afirmações de Cortela (2013) e Peres (apud GARCIA, 1999) no que diz respeito ao ensino se tornar segunda ou nenhuma prioridade e esse fato estar relacionado ao prestígio social que a pesquisa concede ao docente.

Esse aspecto remete à definição de campo de Araújo, Alves e Cruz (2009) onde o docente iniciante, dentro dessa estrutura universitária, é o novato. O investimento que esse novato deve efetuar a fim de ser admitido nesse campo é a publicação, o sucesso em pontuar nas avaliações no qual está sujeito, ser reconhecido por seus pares, entre outros.

Também, a necessidade de um acompanhamento inicial para suprir as lacunas existentes na formação de docentes em início de carreira é fortemente mencionado pelos participantes vinculados ao departamento de Química, que mencionaram o CENTRO como local de apoio e de capacitação. Os mesmos afirmam que esse centro foi importante diante dos desafios que surgiram no início de suas carreiras. Pode-se afirmar então, que há um incentivo por parte da universidade em questão para que docentes iniciantes participem das atividades do CENTRO e que essa participação, quanto efetiva, permite uma maior aproximação desses docentes aos saberes necessários à prática docente.

O incentivo à participação do docente iniciante nas atividades desenvolvidas pelo CENTRO é o único aspecto que emergiu das respostas dos participantes no que diz respeito às diferentes gestões de departamentos e suas influências no que concerne as atividades de ensino dos participantes. Com as informações acerca dos departamentos apresentadas anteriormente, fica evidente uma valorização pela função pesquisa em todos os departamentos abarcados nesta investigação. Até

mesmo no departamento de Matemática, que oferta exclusivamente a habilitação de licenciatura, há linhas de pesquisa com foco na área dita como dura.

Tal fato vem a complementar as afirmações acerca da valorização da pesquisa sobre o ensino e também da pesquisa em áreas ditas como duras, sobre aquelas com foco no Ensino de Ciências (de modo geral), Ensino de Física, Química ou Biologia e/ou Educação Matemática.

É eminente também o desconhecimento em relação às funções de certos cargos dentro de uma universidade, uma vez que alguns dos participantes afirmaram que coordenadores de curso nada podem fazer para receber docentes iniciantes na instituição e, como já mencionado anteriormente, é função do coordenador de curso atuar na recepção de novos docentes dentro de seus respectivos departamentos.

Fica explicitado também, que o ensino não é escolha única por nenhum participante da pesquisa, sendo mencionado juntamente com outra frente ou não mencionado. Esse aspecto volta ao fato dessa frente ser a menos valorizada, no que diz respeito à avaliação na qual os docentes são submetidos. Dessa maneira, é preciso que os mesmos optem por outra frente, que pontue mais, para garantir sua posição na instituição. Tal fato corrobora com a afirmação de Cortela (2013) que aponta que acaba surgindo uma concorrência entre a pesquisa e ensino, o que causa uma maior valorização da subidentidade ligada à pesquisa, o que acaba por influenciar na construção da identidade docente.

Complementando, o fato dos participantes dessa pesquisa não terem como preferência única o ensino está atrelado ao que Reuchelin (1989, apud ZABALZA, 2004) afirma, no que diz respeito ao progresso na carreira acadêmica, uma vez que é preciso focar nas pesquisas, nas publicações, nas pontuações e, conseqüentemente, os alunos (e o ensino em geral) acabam sendo deixados como um segundo plano.

Os participantes Q2 e M2 estariam, supostamente na primeira etapa do ciclo da carreira definido por Huberman (1995). Pode-se afirmar que Q2 se pergunta acerca do que é ser professor e esse questionamento pode ser entendido como o que Huberman (1995) chamou de “sobrevivência”. Essa indagação pode ser contatada na resposta de Q2 para a pergunta 10: *Como minha formação básica é de*

licenciamento em química, durante a universidade você aprende toda a questão teórica. Mas o contato com a realidade se restringe apenas ao estágio. Quando você ingressa na universidade como docente, temos muitas ideias, vontade mas falta experiência. Acho que o maior desafio é este!!! Como ser um professor???

Além disso, Q2 também afirma na mesma questão que: *deve-se ter humildade para entender que você está começando, e que é difícil. Eu particularmente gosto muito de lecionar, e tento a cada dia melhorar seja a aula, conteúdo, abordagem, para agregar algo aos alunos.* Tal resposta sugere que Q2 esteja passando pela “descoberta”, aspecto também relacionado à primeira etapa do ciclo da carreira definido por Huberman (1995). No que diz respeito ao participante M2, o mesmo comenta acerca do estágio probatório e do medo que esse período causou no mesmo. Esse aspecto também é mencionado pelo autor anteriormente citado o, que afirma que depois do estágio probatório o professor se sente emancipado.

No que concerne os participantes que estariam na segunda etapa da carreira (M1, M3, Q1 e B1), não existem respostas que sustentem a evidência de que os mesmos estariam na segunda etapa da carreira sugerida por Huberman (1995).

CONCLUSÕES

Essa pesquisa objetivou responder à seguinte questão principal: *Como os docentes ingressantes/recém-chegados em uma universidade são impactados em suas práticas de ensino por fatores relacionados às demais atuações dos mesmos dentro da instituição, tendo em vista o processo de construção da identidade docente?*

Além disso, três questões secundárias emergem do contexto no qual essa pesquisa se insere: *i. quais aspectos das etapas sugeridas por Huberman (1995) para a carreira dos professores do ensino secundário são pertinentes aos docentes do ensino superior que estão iniciando em uma universidade? ii. há diferenças nos discursos de docentes que possuem distintas formações, no que diz respeito das dificuldades encontradas em atividades de ensino que empreendem? iii. quais as influências decorrentes das gestões de diferentes departamentos nas suas atividades de ensino?*

Para tal, foi realizado um levantamento acerca dos docentes que atuam em uma universidade pública do Estado de São Paulo e que ingressaram na mesma há menos de 6 anos. Dos 19 docentes que atendiam aos critérios mencionados, sete responderam às questões enviadas em forma de um questionário e seis se tornaram participantes dessa pesquisa, sendo três do departamento de Matemática, dois do departamento de Química, um do departamento de Biologia e nenhum do departamento de Física.

Utilizando a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, foram obtidos três DSCs, a partir dos atributos amplitude e intensidade, numa perspectiva quali-quantitativos.

A partir dos dados e análise dos mesmos, é possível afirmar que as demais atuações dos docentes iniciantes impactam suas práticas de ensino de maneira negativa, uma vez que há uma sobrecarga de atividades a serem realizadas em um determinado tempo que, de acordo com os mesmos, as 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva não são suficientes. Sendo assim, consideram que é necessário priorizar o que deve ser realizado. E critério de prioridade obedece às exigências nas quais tais docentes estão sujeitos, ou seja, a produção acadêmica ou a gestão. Sendo assim, a pesquisa torna-se o foco principal. As atividade de ensino

apesar de intencionadas e realizadas pelos participantes desta pesquisa, encontram-se secundarizadas. A extensão é realizada, não foi apontada quando perguntados sobre o que prefeririam fazer, caso pudessem escolher.

No que diz respeito ao questionamento acerca dos aspectos das etapas sugeridas por Huberman (1995) serem pertinentes do ensino superior que estão iniciando em uma universidade, é possível afirmar que os participantes que estariam na primeira etapa definida pelo autor acima mencionado, possuem características semelhantes às que o pesquisador apontou para os professores do ensino secundário, uma vez que os participantes da pesquisa apresentaram, em suas respostas, aspectos relacionados à fase de sobrevivência que o autor supracitado explorou acerca dos professores da educação básica. Já acerca da segunda etapa, não há menções aos aspectos nas respostas dos participantes dessa pesquisa.

Dos seis participantes dessa pesquisa, dois estariam na primeira etapa e quatro, na segunda. Dessa maneira, é possível afirmar que existe coerência acerca da primeira etapa para ambas classes de professores, porém nada indica uma correlação da segunda etapa.

É necessário ressaltar a importância do estudo do ciclo de vida da carreira do docente, uma vez que o mesmo permite conhecer melhor os aspectos da carreira, e assim, criar subsídios para que haja melhoras na profissão.

No que diz respeito à indagação sobre a influência das diferentes formações dos participantes da pesquisa no que diz respeito às dificuldades encontradas em atividades de ensino que empreendem, nota-se que não há distinção alguma, uma vez que as dificuldades mencionadas possuem uma homogeneidade nas respostas dos participantes. Tais dificuldades estão fortemente relacionadas aos critérios de avaliação que os mesmos estão submetidos. Além disso, a falta de experiência é outra dificuldade significativa que os docentes participantes dessa pesquisa enfrentam no início de suas carreiras.

Uma maneira de dar apoio à eles em relação à essa dificuldade é o suporte que os departamentos e a universidade em geral podem oferecer aos docentes ingressantes na instituição. Esse aspecto é mencionado pelos docentes do departamento de Química como fator importante para os mesmos quando tiveram

dificuldades em suas práticas, uma vez que esses docentes participaram de cursos oferecidos pelo CENTRO.

No que diz respeito às influências das gestões dos departamentos nas atividades de ensino empreendidas pelos docentes, é possível afirmar que, apesar dos participantes dessa pesquisa estarem vinculados à diferentes departamentos, todos eles são influenciados de maneira semelhante, uma vez que todos os departamentos abarcados por esse estudo possuem a pesquisa na área dura como carro forte. Esse fato está fortemente relacionado à necessidade de pontua, publicar e outros aspectos já mencionados. Um aspecto diferencia o departamento de Química dos outros, uma vez que o CENTRO foi mencionado pelos participantes vinculados a esse departamento como um local importante para a recepção de docentes recém-chegados.

Esse trabalho tem como objetivo contribuir para o campo de pesquisa da docência no ensino superior. Assim, como caminhos para futuras pesquisas, indicase investigações acerca das etapas da carreira do docente formador, pesquisas sobre a recepção de docentes recém-chegados e a implantação e/ou aprimoramento das formas de acolhimento dos mesmos nas instituições.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Profissionalização docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESA, 2, 1998, Lindóia. **Anais...**, 1998, p.100-118.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, M. et al. **O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ARAÚJO, F. M.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Eletrônica Perspectivas da Ciência e Tecnologia**. v. 1, n. 1, p. 31-40, 2008.

AUDI, A.G. **Um Perfil Formativo, Técnico-Acadêmico e Profissional dos Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência / FC Unesp [1997-2014]**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2000.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. In: **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez. 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **Resolução CNE 02/2015**, de 01 de julho de 2015. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília. 02/07/2015. Sessão 1, p. 8-12.

BEILLEROT, J. **La formación de formadores: entre la teoría y la práctica**. Buenos Aires: UBA Novedades, 1996. (Serie Los documentos, 1).

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001.

BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, 23 jul. 1987.

_____. Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. MEC/Capes. Of. Circular nº 28/99/PR/Capes, de 26 de fevereiro de 1999. Brasília, 1999a.

_____. MEC/Capes. Anexo ao Of. Circular nº 28/99/PR/Capes, de 26 de fevereiro de 1999. Brasília, 1999b.

BRZEZINSKI, I. Profissão Professor Identidade e Profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dec. 2003 .

CORTELA, B. S. C. **Formadores de Professores de Física**: uma análise de seus discursos e como podem influenciar na implantação de novos currículos. 2004. 268f. Dissertação de Mestrado em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2004.

_____. **Formação inicial de professores de Física**: fatores limitantes e possibilidades de avanços. 289f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2011.

_____. Professor universitário: o desafio da construção de uma profissionalidade docente. In: SILVA, L.F; DIAS, M.S; MANZANI, R.M (Org.). **Cadernos de Docência na Educação Básica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. II, p.9-28.

_____. O processo de construção da identidade docente: algumas contribuições de avaliações de alunos de pós-graduação em Educação para Ciência. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 11, 2017. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017

CORTELA, B. S. C.; NARDI, R. A constituição de um perfil identitário de um curso de Física. In: NARDI, R.; CORTELA, B. S. C. (Org.). **Formação inicial de professores de Física em universidades públicas**: estudos realizados a partir de reestruturações curriculares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. Cap. 4. p. 99-131.

CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 26, 2006.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília: Capes: CNPq, 2010.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. 3a. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998. 457p.

_____. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2006. 457p.

- GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2005. p. 89-115.
- HOBOLD, M. S.; MENSLIN, M. S. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.12, n.37, p.783-801, set./dez. 2012.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. et al (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. Cap. 2. p. 31-61.
- JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), **As representações sociais** (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ.
- LANGHI, R. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores**. 2009. 370 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Pesquisa de Representação Social: Um Enfoque Qualiquantitativo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, ago/dez. 2009. Tradução de: Cristina Antunes.
- MARTIN, D. Nature du savoir enseignant: Analyse des écrits anglo-saxons. In: MAINGUY E. et al. **Compétence et formation des enseignants**. Publication des Sciences de l'Éducation, Trois-Rivières, 1993, p. 289-304.
- MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- _____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2 ed. rev. São Paulo: Summus, 2012. 207 p.
- MOSCOVICI, S. (1961) **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. et al (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. Cap. 1. p. 11-30.
- PENIN, S.; MATÍNEZ, M.; ARANTES, V. A.. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. 139 p.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, Dez. 1999.
- PIMENTA, S. G. Educação, Pedagogia e Didática. In PIMENTA, S.G.(Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: CAMPOS, Edson Nascimento et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002. v.1.

_____. **Docência no ensino superior**. 5a ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. El conocimiento de los profesores. **Una propuesta formativa em el área de ciencias**. Espanha: Diada Editora, 1998.

SACHS, Judyth. Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In: KOMPFF, Michael; DENICOLA, Pam. **Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities**. Oxford: Routledge, 2005. p. 5-21.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Basic books, 1983.

SCREMIN, L.; MARTINS, P.P. O processo de mercantilização da Educação Superior. **Revista UFG**, v. 7, n. 2, 2005.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, 57 (1), p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review** nº 1, vol. 57, febr.1987, p. 1-22.

SILVA, F. L. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, 2001

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

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

ZANCHET, B. M. A; FAGUNDES, M. V. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 1, 2012.

ZANCHET, B. M. A.; FAGUNDES, M. C. V.; FACIN, H. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes. **Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>**, 2012.

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. **Teacher socialization**. In: HOUSTON, W.R. Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Questão de pesquisa:

Tendo em vista o processo de construção da identidade docente, de que maneira fatores relacionados às demais atuações do docente ingressante em uma universidade, impactam as atividades de ensino que os mesmos realizam?

Questões secundárias:

1) As etapas sugeridas por Huberman (1995) para a carreira dos professores do ensino secundário são pertinentes aos docentes de ensino superior que estão iniciando em uma universidade?

2) Docentes com diferentes formações possuem discursos diferentes a respeito das dificuldades encontradas em atividades de ensino que empreendem?

3) Gestões/coordenações de diferentes departamentos/cursos impactam de modo diferente as atividades de ensino que empreendem?

Nome: _____ gênero _____
idade _____

A-Perguntas 1 e 2:

Objetivam levantar que tipo de experiência o participante traz sobre a docência, uma vez que no Lattes destes participantes isso não foi possível ser levantado com precisão. Pode ser que sejam professores iniciantes (inexperientes em relação ao ensino) ou pode ser que sejam professores recém-chegados (portanto, com certo tempo de docência). Saber o nível de ensino e onde trabalham também fornecerá informações importantes a respeito da construção de sua identidade docente.

1- Você já teve experiência de docência antes de ingressar como docente nessa universidade?

Sim ()

Não ()

2- Caso afirmativo, em que (ais) nível (is) de ensino e por quanto tempo lecionou?

Tempo: _____ anos

B- Perguntas 3 a 9:

Visam levantar tanto a carga horária do docente quanto às atividades que desempenham na universidade, uma vez que cada uma destas contribui para a formação das subidentidades, que juntas, compõem a identidade do profissional

3- Qual a sua média semestral de créditos com atividade de ensino?

Na graduação (p/ semestre) na pós-graduação (p/ semestre)

4- Quanto tempo (semanal), você dedica para as atividades de pesquisa?

(p/semana)

5- Que tipo de pesquisa realiza?

6 – Quantos orientandos tem atualmente:

IC () Pibid () Núcleo de Ensino () Extensão ()

Mestrado () Doutorado () Outros () _____

7- Que tipo de atividade de extensão você realiza?

8- Quanto tempo, semanal, você dedica para as atividades de extensão?()

9- Além desses três pilares (ensino, pesquisa e extensão) desempenha atividades de gestão?

Sim ()

Não ()

Se sim, qual (is) e quanto tempo (semestral) aproximadamente se dedica a esta?

C – Perguntas 10 a 13: visam saber a respeito das dificuldades encontradas pelos docentes e compreender como os mesmos agem frente a tais situações. Além disso, levantar como os mesmos entendem que deva ser a atuação dos departamentos (coordenadores de cursos) e outros setores quanto a tais dificuldades.

10- Sabemos que todo início de carreira, ou novo trabalho, apresenta dificuldades/desafios. Neste sentido, quais dificuldades/desafios você teve (ou tem) no que diz respeito às atividades de ensino durante os primeiro seis anos de ingresso nesta universidade? (Use o verso se necessário)

11- A quem ou a que você recorre/recorreu quando tais dificuldades/desafios surgem/surgiram? (Use o verso se necessário)

12- Como você acredita que coordenadores de departamento, ou outros setores da universidade, poderiam auxiliar no que diz respeito à recepção dos novos professores, com vista a melhorar aspectos relativos às atividades de ensino? (Use o verso se necessário)

13- Quais aspectos positivos de trabalho nesta universidade?

D – Perguntas 14 a 16:

Visam levantar como os docentes, dentro de um regime universitário, valorizam as diversas funções que desempenham.

14- Em que aspectos seu trabalho colabora com a formação de novos professores?

15- Se você pudesse escolher entre ensino, pesquisa ou extensão para atuar, qual (quais) escolheria e por quê?

16- De que forma (s) os critérios de avaliação docente que têm que cumprir a cada ano interferem em seu trabalho ou nas atividades que desenvolvem?

APÊNDICE II

Avaliação de questionário:

Para melhorarmos este instrumento e levá-lo a campo gostaríamos de saber a sua avaliação do instrumento. Valorize de 1 a 5 as seguintes afirmativas:

Absolutamente em desacordo	Em desacordo	Indiferente	De acordo	Absolutamente de acordo
1	2	3	4	5

	Quanto tempo (expresso em minutos) necessitou para preencher o questionário?	_____
1	O questionário é de leitura e preenchimento fáceis, com espaços adequados tanto na formulação das perguntas como para as respostas dos inquiridos.	1 2 3 4 5
2	A linguagem é clara (adaptada às características dos sujeitos inquiridos) e sem ambiguidades (propriedade e correção morfosintática) na redação das perguntas.	1 2 3 4 5
3	Existe uma adequada distribuição e ordenação dos conteúdos e as questões permitem expressar os seus pontos de vista.	1 2 3 4 5
4	As palavras empregadas na formulação das perguntas do questionário significam exatamente o que pretendem dizer, não podem ser substituídas por outra palavra ou termo mais claro, e não têm outro sentido e, neste caso, o contexto precisa equivocadamente ao que se refere.	1 2 3 4 5
5	O procedimento utilizado para a identificação das questões com números e letras é o adequado.	1 2 3 4 5
6	As instruções para as respostas correta às diferentes questões repetem-se em número adequado de vezes, evitando-se com isto, possíveis confusões nos indivíduos questionados.	1 2 3 4 5
7	O questionário tem o adequado rigor científico.	1 2 3 4 5
8	O questionário é inovador.	1 2 3 4 5
9	A extensão do questionário é a mais correta, não podendo ser mais breve sem comprometer o tratamento dos diferentes aspectos do mundo, com a devida profundidade.	1 2 3 4 5
10	Trata-se de todos os aspectos com um semelhante nível de profundidade.	1 2 3 4 5
11	À medida que se vai lendo e preenchendo o questionário, recordam-se e inter-relacionam-se as diferentes questões tratadas.	1 2 3 4 5
12	Todas as perguntas realizadas são pertinentes.	1 2 3 4 5

13	A carta de apresentação, por ser adequada, contém elementos fundamentais.	1	2	3	4	5
14	O questionário não apresenta nenhum tipo de problema.	1	2	3	4	5

17- Gostaria de acrescentar algo visando elucidar algum aspecto de sua identidade docente que este questionário não contemplou?

APÊNDICE IV

Nome: Q1 Sexo: masculino Idade: 35

1- Você já teve experiência como professor antes de ingressar nessa universidade?

Sim ()

Não ()

2- Caso afirmativo, em qual (ais) nível (is) de ensino (fundamental, médio e/ou superior) e por quanto tempo lecionou?

Fui professor de ensino superior na Universidade Federal do Espírito Santo.

Tempo: 1,5 anos

3- Qual sua carga horária, em média, com atividades de ensino:

na graduação (160 h. por semestre) na pós-graduação (0 h. por semestre

)

4- Qual a carga horária semanal dedicada para as atividades de pesquisa? (8 h. por semana)

5- Que tipo de pesquisa realiza?

Pesquisa em Ensino de Química e Ciências (Desenvolvimento e Construção de Material Didático)

6- Quantos orientandos têm atualmente:

IC () PIBIB (10) núcleo de Ensino () Extensão () Mestrado ()
Doutorado ()

() outros (quais) _____

7- Que tipo de atividade de extensão realiza?

Não tenho nenhum projeto de extensão vigente no momento, mas estou aguardando a confirmação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, evento com o qual tenho contribuído nos últimos anos.

8- Qual a carga horária média semanal que dedica para as atividades de extensão? (2 h.)

9- Além desses três pilares (ensino, pesquisa e extensão) desempenha atividades de gestão?

Sim ()

Não ()

Qual? Coordenação do Curso de Química, representação do Departamento de Química na Comissão Permanente de Ensino, representação do Departamento de Química (suplente) na Comissão Permanente de Extensão Universitária e representação dos coordenadores de curso (suplente) na Congregação da Faculdade de Ciências.

Se sim, qual a carga semanal dedicada a esta atividade, aproximadamente

Tempo dispensado: ~20 h.

10- Sabemos que todo início de carreira, ou novo trabalho, apresenta dificuldades/desafios. Neste sentido, quais dificuldades/desafios você teve (ou tem) no que diz respeito às atividades de ensino durante estes primeiros anos de ingresso nesta universidade?

Lidar com a heterogeneidade presente nas turmas é uma dificuldade enorme, visto que atingir alunos com diferentes perfis de aprendizagem demanda vivência e experiência que são adquiridas ao longo da carreira. Além disso, ter que conciliar tantas atividades em tão pouco tempo disponível é profundamente frustrante, pois é impossível cumprir com todas as responsabilidades com excelência em “apenas” 40 horas por semana...invariavelmente, algo não fica tão bom quanto poderia/deveria, mesmo trabalhando mais de 50 horas por semana.

11- A quem ou a que você recorre/recorreu quando tais dificuldades/desafios surgem/surgiram?

Quando possível, recorro a colegas mais experientes, mas não existe solução mágica. Algo tem que ser “sacrificado”.

12- O que sugere que coordenadores de curso, ou outros membros ou setores da universidade, poderiam fazer para auxiliar/melhorar, no que diz respeito à recepção dos novos professores, aspectos relativos às atividades de ensino?

Na [nome da universidade], o CENTRO poderia oferecer cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico, mas é preciso que essa atividade seja obrigatória, caso contrário, os novos docentes poderão seguir na mesma linha de focar quase que completamente na dimensão pesquisa, como já acontece majoritariamente. Cabe aos departamentos de ensino realizar estruturação das disciplinas, por isso os coordenadores de curso não têm muito o que fazer nesse sentido.

13- Quais os aspectos positivos e negativos de seu trabalho nesta universidade?

Positivos: trabalhar sob condições tão adversas nos força a adotar improvisações e adaptações que acabam ajudando em situações menos desfavoráveis; possibilidade de estabelecer parcerias com professores de formações diversas; flexibilidade de horário;

Negativos: a sobrecarga de trabalho impõe sérias restrições à qualidade com que é possível desempenhar cada atividade; a infraestrutura de ensino atual desfavorece o uso de novas metodologias;

14- Em que aspectos seu trabalho colabora com a formação de novos professores?

Como coordenador de curso (e vice coordenador anteriormente), propus e viabilizei a implementação de alterações na estrutura curricular para favorecer a articulação entre as disciplinas de natureza didático-pedagógica e aquelas relacionadas a Química, Física, Biologia e Matemática. Como professor, tenho utilizado abordagens de ensino que favorecem a contextualização dos conteúdos, o desenvolvimento do senso crítico e a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Além disso, tenho procurado dar atenção, apoio, motivação e orientação a estudantes que estejam passando por situações pessoais difíceis.

15- Considerando seu perfil e suas preferências pessoais, se você pudesse escolher entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão para atuar, qual (quais) escolheria e por quê?

Embora eu sempre tenha tido interesse pelo ensino e pela pesquisa (área “dura”), ao longo dos últimos anos passei a ter muito interesse pela extensão universitária e pela pesquisa em ensino (material didático), mas também descobri que tenho perfil para gestão. Eu realmente gostaria de poder desempenhar com excelência as 4 frentes de atuação, mas como não é possível devido à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo, eu estabeleceria a seguinte ordem de prioridade: gestão, ensino, extensão, pesquisa.

16- De que forma (s) os critérios de avaliação docente que têm que cumprir a cada ano interferem em seu trabalho ou nas atividades que desenvolve?

A avaliação docente apresenta um viés demasiadamente produtivista, valorizando muito mais a quantidade do que a qualidade do trabalho. Além disso, as 4 frentes mencionadas na questão anterior são valorizadas de maneira

desproporcional, o que é desestimulante para quem tem perfil/afinidade com aquelas que pontuam menos.

17- Gostaria de acrescentar algo visando elucidar algum aspecto de sua identidade docente que este questionário não contemplou?

A estrutura organizacional da universidade, associada ao corporativismo e ao produtivismo vigentes, desfavorece a qualidade do ensino e o papel social da universidade...

Nome: Q2 sexo: Masculino idade: 36

1- Você já teve experiência como professor antes de ingressar nessa universidade?

Sim (X)

Não ()

2- Caso afirmativo, em que (ais) nível (is) de ensino (fundamental, médio e/ou superior) e por quanto tempo lecionou?

Durante meu doutoramento fui convidado por uma amiga a substituí-la durante 3 meses numa escola de ensino médio. Quando terminei meu doutorado fui contratado na [nome da universidade que atuou anteriormente] e fiquei lá durante 1 ano e 4 meses, ministrando aulas de química com carga horária de cerca de 20 horas por semana.

Tempo: 1,7 anos

3- Qual sua carga horária, em média, com atividades de ensino: na graduação (12 h. por semestre) na pós-graduação (0 h. por semestre)

4- Qual a carga horária semanal dedicada para as atividades de pesquisa? (28 h. por semana)

5- Que tipo de pesquisa realiza?

Síntese, caracterização de mono partículas e de compósitos para aplicação na biomedicina e na remediação ambiental.

6- Quantos orientandos têm atualmente:

IC (5) PIBIB () núcleo de Ensino () Extensão () Mestrado ()
Doutorado ()

() outros (quais) _____

7- Que tipo de atividade de extensão realiza?

Atualmente estou coordenando o evento de extensão "XI Semana da Química".

8- Qual a carga horária média semanal que dedica para as atividades de extensão? (4 h.)

9- Além desses três pilares (ensino, pesquisa e extensão) desempenha atividades de gestão?

Sim (X)

Não ()

Qual? Conselho de departamento e de curso.

Se sim, qual a carga semanal dedicada a esta atividade, aproximadamente?

Tempo dispensado: 4 h.

10- Sabemos que todo início de carreira, ou novo trabalho, apresenta dificuldades/desafios. Neste sentido, quais dificuldades/desafios você teve (ou tem) no que diz respeito às atividades de ensino durante estes primeiros anos de ingresso nesta universidade?

Como minha formação básica é de licenciamento em química, durante a universidade você aprende toda a questão teórica. Mas o contato com a realidade se restringe apenas ao estágio. Quando você ingressa na universidade como docente, temos muitas ideias, vontade mas falta experiência. Acho que o maior desafio é este!!! Como ser um professor??? Eu tento superar este desafio com diálogos com colegas de trabalho, preparando aula contextualizadas dialogando com os alunos. O CENTRO auxilia muito com os cursos de aperfeiçoamento, eu mesmo realizei uma quando entrei na [nome da universidade] e até hoje realizo as atividades aprendidas por eles. Deve-se ter humildade para entender que você está começando, e que é

difícil. Eu particularmente gosto muito de lecionar, e tento a cada dia melhorar seja a aula, conteúdo, abordagem, para agregar algo aos alunos.

11- A quem ou a que você recorre/recorreu quando tais dificuldades/desafios surgem/surgiram?

Sempre conversei com os colegas de departamento. A troca de experiência é muito válida. Realizei um curso do CENTRO quando ingressei na [nome da universidade] e foi Muito valioso.

12- O que sugere que coordenadores de curso, ou outros membros ou setores da universidade, poderiam fazer para auxiliar/melhorar, no que diz respeito à recepção dos novos professores, aspectos relativos às atividades de ensino?

Acho importante criar mecanismos de acompanhamento aos novos professores. Uma alternativa seria a montagem de um grupo de novos professores par a troca de experiências e para auxiliar nos problemas que por ventura possam ocorrer. Outra alternativa seria incentivar estes docentes a participar das oficinas pedagógicas oferecidas pelo CENTRO e outros órgãos para aperfeiçoamento profissional.

13- Quais os aspectos positivos e negativos de seu trabalho nesta universidade?

Acho que todos acertamos e erramos durante novo percurso. O aspecto negativo ainda é a falta de experiência em algumas situações. Os aspectos positivos é que tento de todas as formas interagir com os alunos para visualizar se eles estão compreendendo o conteúdo. Além disso, acho que uma visão na aplicação daquela conceito favoreceu o entendimento.

14- Em que aspectos seu trabalho colabora com a formação de novos professores?

Atualmente estou com dois estagiários de docência e duas disciplinas distintas. Tento ao máximo discutir os tópicos abordados, como interação e incentivo para a sua participação no próximo. Durante as aulas chamo a tenção para algum conceito xx e como trabalhar esta temática, por exemplo no ensino médio.

15- Considerando seu perfil e suas preferências pessoais, se você pudesse escolher entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão para atuar, qual (quais) escolheria e por quê?

Como gosto muito das atividades de ensino e de pesquisa estas são minhas preferências iniciais. Porém nunca tinha atuado na extensão e, desde que na [nome da universidade que atuou anteriormente] e agora na [nome da universidade] iniciarei trabalhando com a feira de ciência na [nome da universidade que atuou anteriormente] e agora nas ementas da semana da química. O grande problema é que durante minha formação nunca tinha participado de extensão e estou aprendendo agora. Participo de atividades de gestão também, acho que temos que atuar em todas as áreas, se fosse para escolher ficava apenas com o ensino, pesquisa e extensão ainda sou muito cru para atuar na gestão, mesmo já atuando.

16- De que forma (s) os critérios de avaliação docente que têm que cumprir a cada ano interferem em seu trabalho ou nas atividades que desenvolve?

Os critérios avaliativos interferem sim, pois você acaba buscando atividades que permeiam o alcance da pontuação necessária. Por conta disso acredito que a nova forma de avaliação que será implementada tende a melhorar o alcance dos docentes nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e na gestão.

17- Gostaria de acrescentar algo visando elucidar algum aspecto de sua identidade docente que este questionário não contemplou?

Nome: B1 sexo: Masculino idade: 39 anos

1- Você já teve experiência como professor antes de ingressar nessa universidade?

Sim ()

Não (X)

2- Caso afirmativo, em que (ais) nível (is) de ensino (fundamental, médio e/ou superior) e por quanto tempo lecionou?

Tempo: _____ anos

3- Qual sua carga horária, em média, com atividades de ensino: na graduação (12 h. por semestre) na pós-graduação (_____ h. por semestre)

4- Qual a carga horária semanal dedicada para as atividades de pesquisa? (20 h. por semana)

5- Que tipo de pesquisa realiza?

Experimentação animal

6- Quantos orientandos têm atualmente:

IC (7) PIBIB () núcleo de Ensino () Extensão (12) Mestrado (1) Doutorado ()

() outros (quais) _____

7- Que tipo de atividade de extensão realiza?

Projeto de extensão: Laboratório didático de anatomia humana – ensino e extensão.

Recebe alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas para visitar o laboratório de anatomia do DCB.

8- Qual a carga horária média semanal que dedica para as atividades de extensão? (4 h.)

9- Além desses três pilares (ensino, pesquisa e extensão) desempenha atividades de gestão?

Sim (X)

Não ()

Qual? Coordenação do curso, CPE

Se sim, qual a carga semanal dedicada a esta atividade, aproximadamente?

Tempo dispensado: 4 h.

10- Sabemos que todo início de carreira, ou novo trabalho, apresenta dificuldades/desafios. Neste sentido, quais dificuldades/desafios você teve (ou tem) no que diz respeito às atividades de ensino durante estes primeiros anos de ingresso nesta universidade?

Tempo livre para preparar as aulas e estudar os conteúdos.

11- A quem ou a que você recorre/recorreu quando tais dificuldades/desafios surgem/surgiram?

Infelizmente não houve ajuda institucional, por isso tive que me virar sozinho.

12- O que sugere que coordenadores de curso, ou outros membros ou setores da universidade, poderiam fazer para auxiliar/melhorar, no que diz respeito à recepção dos novos professores, aspectos relativos às atividades de ensino?

Não tenho sugestão.

13- Quais os aspectos positivos e negativos de seu trabalho nesta universidade?

Positivos: dedicar-se em tempo integral as atividades.

Negativos: excesso de trabalho.

14- Em que aspectos seu trabalho colabora com a formação de novos professores?

Por estar sempre me aprofundando acho que posso contribuir para a formação de novos docentes.

15- Considerando seu perfil e suas preferências pessoais, se você pudesse escolher entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão para atuar, qual (quais) escolheria e por quê?

Ensino pelo contato direto com os alunos.

Gestão por gostar da parte administrativa da universidade.

16- De que forma (s) os critérios de avaliação docente que têm que cumprir a cada ano interferem em seu trabalho ou nas atividades que desenvolve?

Os critérios de avaliação docente acabam deixando parte das atividades que realizo.

17- Gostaria de acrescentar algo visando elucidar algum aspecto de sua identidade docente que este questionário não contemplou?

Nada a acrescentar.

Nome: M1 sexo: Masculino idade: 37

1- Você já teve experiência como professor antes de ingressar nessa universidade?

Sim (X)

Não ()

2- Caso afirmativo, em que (ais) nível (is) de ensino (fundamental, médio e/ou superior) e por quanto tempo lecionou?

5 anos em ensino superior (Universidade Federal

Tempo: 5 anos

3- Qual sua carga horária, em média, com atividades de ensino: na graduação (120 h. por semestre) na pós-graduação (60 h. por semestre)

4- Qual a carga horária semanal dedicada para as atividades de pesquisa? (10 h. por semana)

5- Que tipo de pesquisa realiza?

Pesquisa em matemática pura.

6- Quantos orientandos têm atualmente:

IC (2) PIBIB () núcleo de Ensino () Extensão () Mestrado () Doutorado ()

(X) outros (quais): PIBIC Júnior

7- Que tipo de atividade de extensão realiza?

Apenas na organização da olimpíada de matemática ORMUB da região de Bauru.

8- Qual a carga horária média semanal que dedica para as atividades de extensão? (0,5 h.)

9- Além desses três pilares (ensino, pesquisa e extensão) desempenha atividades de gestão?

Sim (X)

Não ()

Qual? Conselho de Curso

Se sim, qual a carga semanal dedicada a esta atividade, aproximadamente?

Tempo dispensado: 0,5 h (às vezes precisa de mais dedicação).

10- Sabemos que todo início de carreira, ou novo trabalho, apresenta dificuldades/desafios. Neste sentido, quais dificuldades/desafios você teve (ou tem) no que diz respeito às atividades de ensino durante estes primeiros anos de ingresso nesta universidade?

Diante das exigências da universidade para resultados em pesquisa fica difícil “manter o foco” em atividades de ensino. Tive muita dificuldade em me adaptar no primeiro ano nesta universidade.

11- A quem ou a que você recorre/recorreu quando tais dificuldades/desafios surgem/surgiram?

Recorri a outros docentes mais experientes.

12- O que sugere que coordenadores de curso, ou outros membros ou setores da universidade, poderiam fazer para auxiliar/melhorar, no que diz respeito à recepção dos novos professores, aspectos relativos às atividades de ensino?

Tem que mudar o sistema como um todo. Os coordenadores também estão sobre carregados, e na minha opinião nada podem fazer.

13- Quais os aspectos positivos e negativos de seu trabalho nesta universidade?

Alguns aspectos positivos é que alguns trabalhos que fiz puderam ser concluídos e explicitados para a universidade. Aspectos negativos é que boa parte

do nosso trabalho não aparece. Nem sempre o que pesquiso se transforma em artigo. O que é natural, mas nem todos na universidade entendem isso.

14- Em que aspectos seu trabalho colabora com a formação de novos professores?

Em vários aspectos. De maneira geral, acredito que somos exemplos a serem seguidos pelos novos professores.

15- Considerando seu perfil e suas preferências pessoais, se você pudesse escolher entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão para atuar, qual (quais) escolheria e por quê?

Pesquisa e ensino. Gosto pesquisar, o que não gosto é da pressão dos resultados. Acredito que isto mais atrapalha do que ajuda. Também gosto de ensinar, principalmente em sala de aula.

16- De que forma (s) os critérios de avaliação docente que têm que cumprir a cada ano interferem em seu trabalho ou nas atividades que desenvolve?

Atrapalha totalmente. Muitas atividades que faço é apenas para pontuar na planilha. Por causa da minha área de pesquisa, matemática pura, os resultados quando aparecem, levam muito tempo, o que dificulta bastante. Se eu ficar focado apenas na pesquisa e ensino não consigo atingir a pontuação imposta pela universidade.

17- Gostaria de acrescentar algo visando elucidar algum aspecto de sua identidade docente que este questionário não contemplou?

Acho que o instrumento de avaliação (docente) não faz sentido se temos currículo Lattes. Este já é mais do que suficiente para saber se o docente está trabalhando e em que área (pesquisa, ensino e extensão).

Nome: M2 sexo: Feminino idade: 40

1- Você já teve experiência como professor antes de ingressar nessa universidade?

Sim (X)

Não ()

2- Caso afirmativo, em que (ais) nível (is) de ensino (fundamental, médio e/ou superior) e por quanto tempo lecionou?

Atuei ainda como aluna da Lic. em Mat. como substituta em escolas públicas e no início do mestrado também (EF II e EM) entre 201 e 2004.

Em ag./2014 ingressei por concurso público na rede estadual SP, PEBII, 2004 – 2011 EF/EM.

Entre 2006 e 2011 atuei como prof. substituta da [nome da universidade], departamento de Ed. e Matemática.

Em 2010/2011 atuei na escola criativo em Bauru, na disciplina de física EM.

Ingressei na [nome da universidade], por concurso público em 2012.

Tempo: 11 anos

3- Qual sua carga horária, em média, com atividades de ensino: na graduação (8 h. por semestre) na pós-graduação (4h. por semestre) – 1 sem. no ano.

Em sala de aula + 4 h de atendimento

4- Qual a carga horária semanal dedicada para as atividades de pesquisa? (16 h. por semana)

5- Que tipo de pesquisa realiza?

Pesquisa qualitativa, no campo da educação matemática, com história de instituições/formação de professores e análise de livros didáticos.

6- Quantos orientandos têm atualmente:

IC (1) PIBIB (1) núcleo de Ensino () Extensão () Mestrado (5)
Doutorado (1)

(1) outros (quais) bolsista técnico CNPQ

7- Que tipo de atividade de extensão realiza?

Atualmente, com reestruturação que a [nome da universidade] fez, meu principal objetivo de extensão “acervos de livros didáticos” foi cancelado e agora está vinculado a pesquisa apenas.

Atuo no projeto de extensão Ormub – Olimpíadas de matemática da região de Bauru e do Pibid.

8- Qual a carga horária média semanal que dedica para as atividades de extensão? (2 h.)

9- Além desses três pilares (ensino, pesquisa e extensão) desempenha atividades de gestão?

Sim (x)

Não ()

Qual? Representante dos conselhos de cursos e em comissões assessoras do departamento.

Se sim, qual a carga semanal dedicada a esta atividade, aproximadamente?

Tempo dispensado: 2 h.

10- Sabemos que todo início de carreira, ou novo trabalho, apresenta dificuldades/desafios. Neste sentido, quais dificuldades/desafios você teve (ou tem) no que diz respeito às atividades de ensino durante estes primeiros anos de ingresso nesta universidade?

Uma primeira dificuldade deve-se ao fato de meu concurso abrange 7 diferentes disciplinas de matemática e não ser específico para algum curso assim, nos 2 primeiros anos atuei com um leque muito grande de disciplinas / cursos.

Outra dificuldade foi de ter chegado na [nome da universidade] em 1/out e assumido 2 turmas que estavam com bolsistas. Em uma destas disciplinas, equações diferenciais, eu não tinha tido em minha formação e havia atuado na [nome da universidade que trabalhou anteriormente] com alguns tópicos no ano anterior, ou seja, não tinha formação para ministra-la e muito pouca experiência (esta não é uma disciplina básica como os cálculos e GA).

Também tive que aprender a usar o sistema (Portal) da [nome da universidade] para lançar as notas, faltas, etc, sem ter tido treinamento.

Também tive uma aluna com deficiência visual (baixa visão).

11- A quem ou a que você recorre/recorreu quando tais dificuldades/desafios surgem/surgiram?

Em relação as dificuldades com as disciplinas e seus conteúdos recorri muito a professores que atuam a mais tempo e com os quais tenho alguma proximidade.

E recorri à secretaria e alguns professores para aprender a usar o portal da [nome da universidade].

12- O que sugere que coordenadores de curso, ou outros membros ou setores da universidade, poderiam fazer para auxiliar/melhorar, no que diz respeito à recepção dos novos professores, aspectos relativos às atividades de ensino?

Uma roda de conversas poderiam ser um ponto de partida, envolvendo professores que já atuaram com as disciplinas, alunos que já cursaram e também para entendermos até que ponto esperar-se vinculações com a área de formação do curso, uma vez que atuo com disciplinas de formação básica.

13- Quais os aspectos positivos e negativos de seu trabalho nesta universidade?

Primeiro, positivo é que amo esta universidade e meu trabalho.

Foi uma escolha estar aqui.

Os negativos, referem-se as medidas à medidas tomadas por gestores que impactam diretamente em nossas vidas, que culminaram com greves, cortes de verbas, mudanças quanto à extensão, sistema de avaliação da CPA.

14- Em que aspectos seu trabalho colabora com a formação de novos professores?

Atua diretamente com esta formação na lic. em mat., assessorando alunos via PIBID, PIBIC e atividades de extensões, além de estar atenta nas disciplinas que ofereço, mesmo as chamadas duras, para fazer relações com a formação dos professores. Também pesquiso como tem sido esta formação no Brasil, de um ponto de vista histórico.

15- Considerando seu perfil e suas preferências pessoais, se você pudesse escolher entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão para atuar, qual (quais) escolheria e por quê?

Eu escolheria pesquisa e ensino, porque me identifico mais com atividades desta área, por perceber que tenho boa formação para isso e por acreditar que posso e consigo me aproximar de estudantes nestas práticas. Embora eu sempre estive vinculada à extensão, com as mudanças da [nome da universidade], não me sinto contemplada e me sinto mesmo desestimulada a atuar nisto. Não tenho perfil

para gestão, gosto de colaborar, discutir propor mas não gosto das questões burocráticas que envolvem a gestão, além de pensar que é preciso perfil e experiência para exercê-la.

16- De que forma (s) os critérios de avaliação docente que têm que cumprir a cada ano interferem em seu trabalho ou nas atividades que desenvolve?

Como estou no programa de pós graduação, cujas exigências são mais elevadas, não tenho problemas com a pontuação mínima exercida mas durante o estágio probatório estava sempre de sobressalto, sem saber a CPA aprovaria ou não meu relatório e sempre insegura com as impossibilidades de mudanças que a [NOME DA UNIVERSIDADE] sempre propõe, muitas vezes ao longo do probatório.

17- Gostaria de acrescentar algo visando elucidar algum aspecto de sua identidade docente que este questionário não contemplou?

Sim. A possibilidade de atuar em uma pós, conceito 6, certamente é um impulsionadora para a carreira.

Nome: M3 sexo: Masculino idade: 34 anos

1- Você já teve experiência como professor antes de ingressar nessa universidade?

Sim ()

Não (X)

2- Caso afirmativo, em que (ais) nível (is) de ensino (fundamental, médio e/ou superior) e por quanto tempo lecionou?

Tempo: 0 anos

3- Qual sua carga horária, em média, com atividades de ensino:

na graduação (8 h. por semestre)
semestre)

na pós-graduação (1 h. por

4- Qual a carga horária semanal dedicada para as atividades de pesquisa? (28 h. por semana)

5- Que tipo de pesquisa realiza?

Pesquisa básica (Sistemas Dinâmico)

6- Quantos orientandos têm atualmente:

IC (3) PIBIB () núcleo de Ensino () Extensão ()
Mestrado () Doutorado ()

() outros (quais) _____

7- Que tipo de atividade de extensão realiza?

Olimpíadas de matemática da região de Bauru.

8- Qual a carga horária média semanal que dedica para as atividades de extensão? (h.)

9- Além desses três pilares (ensino, pesquisa e extensão) desempenha atividades de gestão?

Sim ()

Não (x)

Qual?

Se sim, qual a carga semanal dedicada a esta atividade, aproximadamente?

Tempo dispensado: _____ h.

10- Sabemos que todo início de carreira, ou novo trabalho, apresenta dificuldades/desafios. Neste sentido, quais dificuldades/desafios você teve (ou tem) no que diz respeito às atividades de ensino durante estes primeiros anos de ingresso nesta universidade?

Falta de tempo para preparar as aulas e realizar as pesquisas científicas.

Dificuldades para aprender lidar com alunos que estão nos vários anos nos cursos e que colam em provas.

11- A quem ou a que você recorre/recorreu quando tais dificuldades/desafios surgem/surgiram?

Ninguém.

12- O que sugere que coordenadores de curso, ou outros membros ou setores da universidade, poderiam fazer para auxiliar/melhorar, no que diz respeito à recepção dos novos professores, aspectos relativos às atividades de ensino?

Creio que seria relevante colocar os professores “calouros” em turmas de alunos “calouros”.

13- Quais os aspectos positivos e negativos de seu trabalho nesta universidade?

+ bom ambiente de trabalho; flexibilidade de horários; e sem pressão do empregado;

- falta de financiamento para atividades.

14- Em que aspectos seu trabalho colabora com a formação de novos professores?

Ministro aulas para licenciaturas e explico nas aulas vários desafios cotidiano que eles podem enfrentar.

15- Considerando seu perfil e suas preferências pessoais, se você pudesse escolher entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão para atuar, qual (quais) escolheria e por quê?

Pesquisa.

16- De que forma (s) os critérios de avaliação docente que têm que cumprir a cada ano interferem em seu trabalho ou nas atividades que desenvolve?

Nenhuma. Creio que devem haver avaliação ara os docentes e acredito que o que se pede hoje é um mínimo, sendo relativamente tranquilo de se conseguir.

17- Gostaria de acrescentar algo visando elucidar algum aspecto de sua identidade docente que este questionário não contemplou?

Não.