

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE DA ÁREA DA SAÚDE:  
PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

**JEFERSON POLACHINI SKZYPEK**

**FREDERICO WESTPHALEN  
2019**

**JEFERSON POLACHINI SKZYPEK**

**PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE DA ÁREA DA SAÚDE:  
PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação- Mestrado em Educação - da URI Câmpus de Frederico Westphalen como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Cadoná.**

**FREDERICO WESTPHALEN  
2019**

S629p Skzypek, Jeferson Polachini

Professor universitário iniciante da área da saúde: permanência e desenvolvimento profissional/Jeferson Polachini Skzypek. – 2019.  
88 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada – URI Câmpus de Frederico Westphalen, 2019.

“Orientação: Profª Dra. Eliane Cadoná”

1. Ensino superior 2. Formação de professores 3. Professor – área da saúde I. Título

C.D.U.: 371.13

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me conduzir nesta caminhada com exatidão.

À minha esposa Caroline por ter compartilhado momentos de estudo, além de ter apoiado e incentivado a conclusão desta obra.

Aos meus pais, incansáveis incentivadores da minha vida.

Ao Prof. Arnaldo Nogaro pelos seus ensinamentos, conselhos e compartilhamento da sua experiência fornecendo um norte à pesquisa.

À Prof. Eliane Cadoná pela sua orientação objetiva.

A todos os professores do programa de mestrado em educação da instituição pelas excelentes aulas e momentos compartilhados.

Aos professores iniciantes da área da saúde entrevistados que aceitaram participar da pesquisa e fornecer preciosas informações.

À Universidade Regional Integrada por permitir o desenvolvimento dos saberes em uma área tão distinta à minha realidade.

A todos os não citados aqui que, de qualquer forma, apoiaram ou incentivaram a obtenção deste objetivo.

## **IDENTIFICAÇÃO**

### **Instituição de Ensino/Unidade**

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Câmpus Frederico Westphalen

### **Direção do Campus**

Diretor Geral: Silvia Regina Canan  
Diretora Acadêmica: Elisabete Cerutti  
Diretor Administrativo: Clóvis Hempel

### **Departamento/Curso**

Departamento de Ciências Humanas – Chefe: Maria Cristina G. Aita  
Curso de Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação – Coordenadora: Professora  
Luci Mary Duso Pacheco

### **Disciplina**

Dissertação

### **Linha de Pesquisa**

Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

## RESUMO

A pesquisa *Professor Universitário Iniciante da Área da Saúde: Permanência e Desenvolvimento Profissional* é desenvolvida com o objetivo geral de investigar se as condições, características e contextos do exercício profissional possibilitam a permanência e o desenvolvimento profissional do docente universitário iniciante da área da saúde. É uma pesquisa de caráter qualitativo com enfoque exploratório, bibliográfico e de Campo. Foi realizada uma revisão bibliográfica elucidando a história da universidade no Brasil e também como a literatura apresenta a formação inicial e continuada no país, dando ênfase ao ingresso na carreira e na formação inicial docente. Foram entrevistados professores com até cinco anos de magistério superior em uma universidade comunitária do norte do estado do Rio Grande do Sul. A análise de dados seguiu a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin. Para facilitar a compreensão quando focamos nas dificuldades sentidas pelos entrevistado, agrupamos os itens citados em 3 categorias: Grupo A: dificuldades relacionadas a possível déficit na formação (metodologia, didática, domínio de conteúdo); Grupo B: dificuldades relacionadas às relações interpessoais (disciplinares, relação com os estudantes, relação com outros professores, gestão da classe); Grupo C: outras dificuldades (recursos materiais da instituição). A partir das respostas dos docentes e com base na revisão da literatura foi possível determinar que os professores universitários ingressam na profissão sem uma formação pedagógica condizente com as exigências necessárias a transmitir conhecimentos de forma competente. Este fato se dá pelo fato de não serem exigidas formações específicas para a pedagogia, tanto pelas instituições como pelo Estado. Por outro lado, verificou-se que os pesquisados encontram condições dignas, com bom suporte institucional, além de sentirem-se confiantes quanto ao futuro na profissão. O estudo demonstrou a necessidade de uma maior atenção a esta fase da carreira, sobretudo com as atuais alterações no ensino do país, cada vez mais voltados à privatização e mercantilização do mesmo. Como alguns dos principais autores utilizados para embasar teoricamente esta pesquisa podemos citar: Michael Huberman, Maria de Lourdes Fávero, Selam Garrido Pimenta, Lea Das Graças Camargo Anastasiou e Carlos Marcelo Garcia.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Professores iniciantes área da saúde, Formação de professores do Ensino Superior.

## ABSTRACT

The present research *Professor Universitário Iniciante da Área da Saúde: Permanência e Desenvolvimento Profissional*, is developed with the general objective of investigating if the conditions, characteristics and contexts of the professional exercise make possible the permanence and the professional development of the beginning university professor of the health area. It is a qualitative research with an exploratory, bibliographical and Field focus. A bibliographical review was performed, elucidating the history of the university in Brazil and also how the literature presents the initial and continued formation in the country, emphasizing the entry into the career and initial teacher training. Teachers with up to five years of higher education were interviewed at a community university in the northern state of Rio Grande do Sul. The data analysis followed the perspective of Bardin's content analysis. To facilitate understanding when we focus on the difficulties felt by respondents, we grouped the items cited into 3 categories: Group A: difficulties related to possible deficit in training (methodology, didactics, content domain); Group B: difficulties related to interpersonal relationships (disciplinary, relationship with students, relationship with other teachers, class management); Group C: Other difficulties (material resources of the institution). From the teachers answers and based on the literature review, it was possible to determine that university professors entered the profession without pedagogical training in accordance with the requirements necessary to transmit knowledge competently. This is due to the fact that specific formations are not required for pedagogy, both by institutions and by the state. On the other hand, it was verified that the respondents find decent conditions, with good institutional support, besides feeling confident about the future in the profession. The study showed the need for greater attention to this phase of the career, especially with the current changes in the country's education, increasingly focused on privatization and commodification. As some of the main authors used to theoretically support this research we can cite: Michael Huberman, Maria de Lourdes Fávero, Selam Garrido Pimenta, Lea Das Graças Camargo Anastasiou e Carlos Marcelo Garcia.

**Keywords:** Higher education, Novice teachers health area, Training of Higher Education Teachers.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de dissertações e teses com os descritores utilizados para pesquisa da revisão de literatura.....	18
Gráfico 2 - Distribuição temporal das dissertações e teses com os descritores pesquisados. ....	19
Gráfico 3 - Dissertações e teses com o descritor “Professor iniciante no Ensino Superior na área da saúde”. .....	20
Gráfico 4 – Percentual de dissertações e teses do descritor “Sobrevivência no ingresso da carreira docente no Ensino Superior na área da saúde”. .....	21
Gráfico 5 - Distribuição dos indivíduos pesquisados entre os cursos da área da saúde.....	58
Gráfico 6 - Distribuição dos pesquisados a respeito do seu vínculo de trabalho.....	59
Gráfico 7 - Distribuição dos indivíduos estudados entre o tempo de atuação na docência do ensino superior.....	60
Gráfico 8 - Distribuição dos indivíduos pesquisados em relação à titulação.....	61
Gráfico 9 - Preparo específico para a profissão docente.....	66
Gráfico 10 - Dificuldades encontradas pelos entrevistados e sua distribuição.....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ABC - Academia Brasileira de Ciências

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

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GT - Grupo de Trabalho

IES - Instituição de Ensino Superior

ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UB – Universidade do Brasil

UDF – Universidade do Distrito Federal

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
<b>3 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE NO BRASIL E A DOCÊNCIA</b>	
<b>UNIVERSITÁRIA .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 O Ensino Superior na Colônia .....</b>	<b>23</b>
<b>3.2 O Ensino Superior no Império.....</b>	<b>24</b>
<b>3.3 O Ensino Superior na República .....</b>	<b>25</b>
<b>3.4 O Ensino superior nas últimas décadas.....</b>	<b>31</b>
<b>4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO .....</b>	<b>34</b>
<b>4.1 Ingresso na carreira docente universitária .....</b>	<b>41</b>
<b>4.2 Formação inicial do docente universitário .....</b>	<b>45</b>
<b>4.3 Formação continuada .....</b>	<b>47</b>
<b>4.4 Permanência e Desenvolvimento Profissional Docente .....</b>	<b>48</b>
<b>5 PANORAMA DO UNIVERSO PESQUISADO: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>	<b>52</b>
<b>5.1 Percurso da pesquisa para a coleta de dados.....</b>	<b>55</b>
<b>5.2 Ingresso na vida profissional.....</b>	<b>61</b>
<b>5.3 Formação e desafios da prática docente.....</b>	<b>65</b>
<b>5.4 Obstáculos enfrentados e apoio institucional.....</b>	<b>70</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Autorização da Instituição .....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE B -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE C - Questões norteadoras para a entrevista .....</b>	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que realizamos trata de um tema emergente e pouco explorado no Brasil: professor universitário iniciante da área da saúde. Em países como Inglaterra, Espanha e Portugal, dentre outros, a discussão a respeito do professor iniciante (ingressante) já vem ocorrendo há algumas décadas. Em nosso país há maior preocupação e evidência da formação inicial e continuada, mas principalmente com a inicial no sentido de que o professor tenha formação e certificação para poder exercer a profissão. Como afirma García (1999, p. 24), é “[...] fácil verificar em revistas especializadas, congressos científicos que a investigação sobre formação de professores adquiriu substantividade própria.” Muitos estudos estão concentrados nas políticas e nos processos formativos, fazendo com que dediquemos maior atenção a eles.

Para confirmarmos isso basta acompanharmos as publicações acadêmicas tanto de livros como de artigos em periódicos e vamos perceber que o interesse em estudar ou debater o ingresso na docência tem estado relativamente ausente. Outro indicativo é o tema dos eventos e seminários que ocorrem em diferentes épocas e locais de nosso país. Quantos deles tratam de discutir o ingresso na carreira, as condições que o professor iniciante encontra e qual o acompanhamento que ele possui?

Em período recente iniciou um debate no Brasil sobre a residência docente, como uma estratégia de inserção do professor na escola. Reiteramos que são coisas distintas em seus objetivos, porém semelhantes enquanto metas a se atingir no que diz respeito ao exercício e ao desenvolvimento profissional docente.

Um interesse especial surgiu a respeito desta temática devido ao ingresso deste pesquisador no universo da área da educação, através do programa de mestrado nesta mesma área, sendo que o mesmo vem de uma formação alheia ao tema, a medicina. Não existem dúvidas que a formação como médico não prepara o indivíduo para a carreira docente. Diversas devem ser as dificuldades encontradas, principalmente no período inicial, quando da necessidade de transmitir o conhecimento. Se profissionais formados com o intuito de ensinar sofrem nos primeiros anos da docência, é impossível não imaginar que para os oriundos de outras áreas do conhecimento os obstáculos sejam ainda maiores.

Cursando Mestrado em Educação passei, do ponto de vista acadêmico, a pertencer a duas grandes áreas: educação e saúde. Com formação inicial na área médica e objetivando ingressar na carreira de professor universitário, temos a certeza de que o tema da pesquisa é pertinente e consegue aproximar e entrelaçar a “saúde” com a “educação”. A experiência do

dia a dia atendendo à população será colocada ao lado da inexperiência docente ainda sentida, porém acreditando que com a busca de um aprendizado pedagógico junto a estudos relacionados com a docência, poderemos fornecer aos novos profissionais e futuros colegas substrato técnico e científico que lhes sejam úteis para a formação médica.

O que sabemos sobre o professor universitário iniciante da área da saúde em nosso país? Quais os dados que possuímos? Quais as pesquisas que têm sido realizadas? Quais políticas públicas foram construídas neste sentido? Como as instituições de ensino superior recebem estes professores? Quais as condições que encontram ao ingressar na profissão? Como preparamos o professor universitário da área da saúde para seu ingresso no espaço profissional?

Ao que tudo indica temos poucas respostas e algumas que possuímos não se encontram fundamentadas científica e empiricamente. O silêncio que fazemos perante tantas questões que precisamos responder justifica a relevância de estudos e pesquisas como estas que nos propomos a realizar.

Buscar o entendimento das dificuldades encontradas pelos professores que ingressam na docência do ensino superior, particularmente na área da saúde, é uma forma de, possivelmente, trazer à tona diversas questões nunca antes estudadas ou que receberam pouca atenção pelos pesquisadores da área da educação. Em conversas informais com educadores percebemos que a grande maioria, senão todos, sofreram o impacto inicial do trabalho como professor. As causas para tanto são as mais diversas: falta de “domínio de turma”, precariedade das instituições, localização remota do local de trabalho, entre outras. Devido a estas observações, surgiu a ideia de dissecar a fundo para compreender quais são os obstáculos e como poderíamos ajudar a superá-los.

Segundo Huberman (2007, p. 39) a entrada na carreira docente é classificada segundo estudos realizados na área de fase da “sobrevivência” e da “descoberta”. O aspecto da “descoberta” se refere ao entusiasmo inicial e experimentação do início da profissão.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Testou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Apesar de evidente e de fácil percepção a todas as pessoas que fazem parte do meio acadêmico, o tema que apresentamos é escasso quanto ao seu estudo aprofundado na literatura nacional. Queremos a partir deste estudo elucidar as questões que levam os iniciantes na prática

educativa da área da saúde no ensino superior a permanecerem e se desenvolverem na carreira.

García (1999) valendo-se do pensamento de Contreras (1987) afirma que os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e por isso surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo.

Ora, se estas dificuldades citadas fazem parte de profissionais que fizeram uma formação voltada para o ensino, é fácil imaginar que pessoas oriundas de cursos de graduação alheios à educação encontrem os mesmos desafios e outros talvez ainda maiores. Dentre as disciplinas presentes nos cursos da área da saúde não encontramos nem mesmo uma destinada a “ensinar a ensinar”. Nesta mesma área de graduação é incomum a presença de professores com formação na área da educação, que saibam os segredos do ensinar ou que simplesmente consigam transmitir a informação de uma forma inteligível para os alunos, ainda mais nos primeiros anos como professores.

No processo de formação do professor habitualmente observamos uma falha quanto ao desenvolvimento das habilidades pedagógicas quando analisamos em relação à aplicação e treinamento “práticos”, ou seja, ministrando aulas. Se isto ocorre a profissionais que ingressam na docência oriundos de cursos talhados para esta finalidade, não é de surpreender que pessoas que não possuam formação na área da educação apresentem ainda mais dificuldades quando se propõem a participar do meio acadêmico como professores. Estas dificuldades, neste caso encaradas pelos profissionais da área da saúde que iniciam na docência, é o objeto de estudo do presente trabalho. Deseja-se observar de que forma ocorre o desenvolvimento profissional e o que estimula a permanência destes profissionais na carreira de professor universitário.

O ingresso na carreira docente é um desafio para profissionais das mais diferentes áreas, não se restringindo a uma peculiaridade daqueles relacionados à saúde. A questão fica mais intensificada quando os profissionais não possuem formação pedagógica ou não possuem uma preparação mais específica para isso como é o caso de muitos que adentram e que atuam como professores nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências da Saúde, dentre outras.

A preocupação com aspectos mais permanentes e duradouros que iniciam no ingresso, mas que não se reduzem a ele e também somente à ausência da formação pedagógica está se intensificando na medida em que se constata que ela interfere, a médio e longo prazo, na permanência, na natureza e na qualidade da docência. Não se trata somente de diagnosticar ou oferecer formação inicial e pedagógica adequada, mas criar as condições para que o ingresso seja bem-sucedido, acompanhado e orientado para que os resultados acadêmicos sejam

melhores. Mas ao que nos parece temos poucos indicadores que nos permitem referenciar ou pensar estratégias, políticas e planejar ações na área da saúde que permitam intervenções adequadas que auxiliem os docentes a melhorarem sua ação pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem.

Ao pensar desta forma, como pesquisador com formação na área médica, estamos agindo em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina, constantes na Resolução nº 3 de 20 de junho de 2014, que em seu artigo 34, fazem referência explícita à necessidade de Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde. “O Curso de Graduação em Medicina deverá manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde, com vistas à valorização do trabalho docente na graduação, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no documento, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com a transformação da escola médica, a ser integrada à vida cotidiana dos docentes, estudantes, trabalhadores e usuários dos serviços de saúde.” (Art. 34). Perceba-se que a preocupação das Diretrizes não é só com o ingresso, mas principalmente com a permanência e valorização profissional, o que vem ao encontro de nosso tema de pesquisa relacionado ao desenvolvimento profissional docente.

Portanto, temos interesse expresso na docência futura e para ela já nos preparamos por meio da pesquisa, da investigação, conhecendo os meandros, obstáculos e possibilidades que se apresentam aos profissionais docentes da área da saúde. É para isso que nos propomos como objetivo geral da presente pesquisa **investigar se as condições, características e contextos do exercício profissional possibilitam a permanência e o desenvolvimento profissional do docente universitário iniciante da área da saúde**. E como objetivos específicos:

- Sistematizar as percepções dos docentes universitários iniciantes da área da saúde a respeito dos primeiros anos de experiência no exercício do profissional;
- Descrever sobre as condições, características e contextos com que se depara encontra e enfrenta o professor universitário iniciante da área da saúde;
- Analisar as possibilidades que o professor universitário iniciante da área da saúde possui de continuar na profissão e desenvolver-se profissionalmente;
- Identificar e analisar se as condições, características e contextos do exercício profissional, na concepção dos professores participantes da pesquisa, possibilitam a permanência e o desenvolvimento profissional do docente iniciante.

O delineamento do estudo de natureza qualitativa, com coleta de dados a campo, sob orientação teórica da perspectiva histórico crítica, a que nos propomos realizar teve uma questão norteadora que nos guiou e orientou balizando nossa direção, não deixando esmorecer nossa capacidade de questionamento e de encontrar as respostas necessárias para que cumpramos aos objetivos a que nos propomos: **as condições, características e contextos do exercício profissional possibilitam a permanência e o desenvolvimento profissional do docente universitário da área da saúde iniciante?**

Nosso objeto de investigação está nas condições de ingresso na carreira, no contexto de trabalho, mas também nos mecanismos institucionais, nas estratégias que lhe são oferecidas para que ele possa permanecer e desenvolver-se na profissão, vindo ao encontro das tendências contemporâneas e estudos recentes que se preocupam em demonstrar o significado e a relevância do percurso profissional na vida dos educadores.

Desta forma, a arquitetura do texto está organizada, inicialmente com a introdução, numa segunda seção consta o contexto da pesquisa onde trazemos uma revisão da literatura existente sobre o tema da pesquisa, na terceira seção inserimos o referencial teórico com abordagem de aspectos relacionados à universidade no Brasil em diferentes períodos e sua relação com a docência universitária, na quarta seção tratamos da formação inicial e continuada do docente universitário e do seu desenvolvimento profissional. Na quinta seção trazemos a metodologia da pesquisa e, posteriormente, análise dos dados obtidos, considerações finais, referências e apêndices.

## 2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Todo processo de investigação inicia com uma pergunta ou questionamento feito em busca de respostas que ansiamos ou desejamos para saciar nosso desejo de conhecimento ou nossa curiosidade. A ciência, por mais complexa que seja, sempre começa por uma simples interrogação situada ou contextualizada. Perguntar e responder sempre demandam que o fazemos a partir de onde nossos pés pisam e a partir do que nossos olhos veem, ou seja, supõem um contexto. Fazer ciência hoje, pesquisar, não é partir do nada, pois temos muito conhecimento produzido do qual partimos, temos investigações e saber construído. Este fato demanda que investiguemos se as perguntas que fazemos alguém já não as fez e as respondeu, para que nosso esforço não seja repetitivo e sem resultado. Esta é a razão de produzir uma revisão bibliográfica consistente quando propomos um projeto de pesquisa.

Dessa forma, a revisão de literatura realizada teve como objetivo pesquisar, analisar e selecionar monografias *stricto sensu* defendidas no período de 2007 a 2017 em uma plataforma nacional, a fim de mapear o tema “**Professor Universitário Iniciante da Área da Saúde: Permanência e Desenvolvimento Profissional**”.

Este levantamento, de acordo com Ferreira (2002), tem caráter bibliográfico, pois busca mapear e discutir determinada produção acadêmica, destacando aspectos e dimensões sobre as pesquisas existentes. Além disso, este configura-se em uma pesquisa documental que, segundo Gil (1996, p. 51), “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Com vistas nisso, neste levantamento, entendem-se como documentos e bibliografias, as teses e dissertações selecionadas na plataforma em voga.

Esta pesquisa de caráter bibliográfico e documental se propõe a mapear as dissertações e teses, incluídas na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) o qual possui a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup>, referentes ao tema “**Professor Universitário Iniciante da Área da Saúde: Permanência e Desenvolvimento Profissional**”. Para tal fim selecionou-se monografias *stricto sensu*, utilizando a busca avançada, com e sem restrições de termos e campos, sendo elas defendidas entre os anos de 2007 e 2017. Esta seleção foi realizada nos meses de fevereiro e março de 2019, isto que vem a justificar possíveis atualizações. Legitima-se a utilização desta plataforma

---

<sup>1</sup> Site do BDTD, onde se fez o levantamento dos dados: <http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>.

de pesquisa, tendo em vista que há a inclusão de 97 instituições brasileiras, levando a um número elevado de dissertações e teses, bem como por apresentar maior capacidade de filtragem de dados.

Para ampliar os conhecimentos sobre o tema de pesquisa, buscamos na BDTD, alguns descritores, os quais não se apresentam no tema, mas que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. São eles: “Ingresso na carreira docente no Ensino Superior na área da saúde”, “Professor iniciante no Ensino Superior” e “Sobrevivência no ingresso na carreira no Ensino Superior”. Este último descritor, inspirado em Michael Huberman (2007), autor que em sua obra dá ênfase às dificuldades no início da carreira docente chamando este estágio inicial de “sobrevivência”. Destaca-se que em cada descritor, além da busca por trabalhos realizados no Ensino Superior e na área da saúde, uma palavra-chave com maior ênfase. No descritor um, a palavra era carreira docente; no descritor dois: professor iniciante; e no descritor três: sobrevivência no ingresso da carreira docente. Com relação ao termo sobrevivência, compreendeu-se neste que ela estava relacionada tanto aos saberes teóricos do professor ingressante no Ensino Superior, quanto as metodologias, práticas e as relações interpessoais destes sujeitos (domínio de turma, relação professor-aluno e professor-gestor), assim como suas perspectivas enquanto docente e suas frustrações no início da nova carreira.

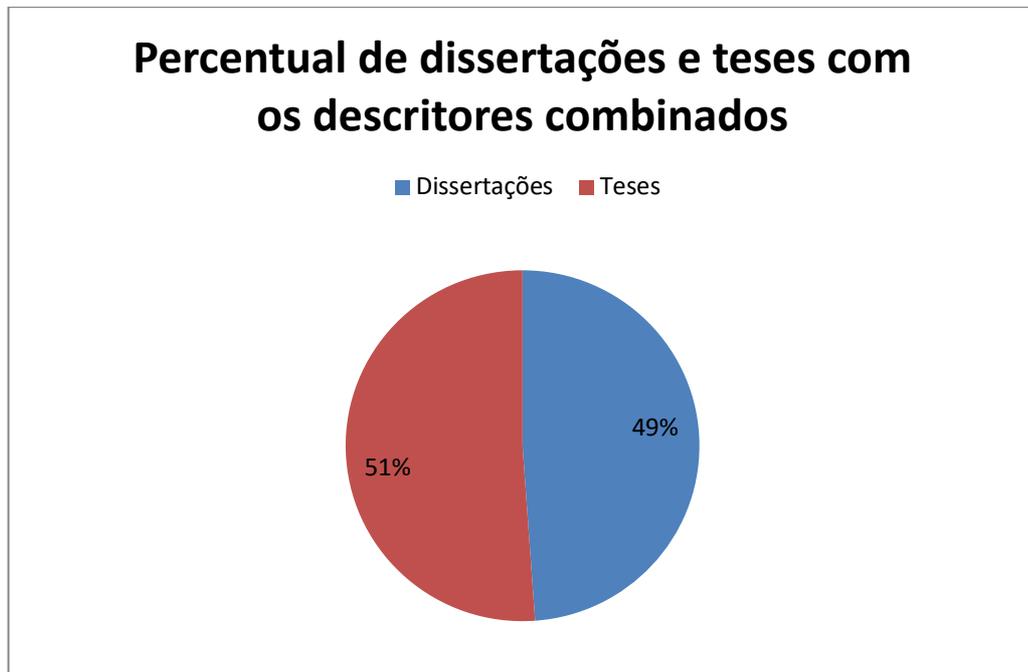
Para seleção dos dados, fizeram-se necessárias algumas filtragens de busca, aferindo aos dados maior veracidade no processo de convergência entre os temas já pesquisados e publicados e a futura incursão. No que se refere ao descritor “Ingresso na carreira docente no Ensino Superior na área da saúde”, este foi desmembrado em duas partes: “Ingresso na carreira docente no Ensino Superior” – selecionando apenas trabalhos que tinham tais palavras em seus resumos em português – e – com todos os campos selecionados – o termo “Saúde”. O descritor “Professor iniciante no Ensino Superior” foi dividido em três partes (“professor iniciante”, “Ensino Superior”, “Saúde”), convencionando o refinamento as palavras encontradas em resumos em português. Por último, buscou-se o descritor “Sobrevivência do ingresso na carreira no Ensino Superior” dividindo os termos em: “Sobrevivência do ingresso na carreira docente no Ensino Superior”, “Saúde”, ambos sem restrições de campo e “Professor iniciante”, este último destacado nos resumos em português. Tendo este termo ser pouco frequente, pesquisamos também o descritor “permanência no Ensino Superior” pois professores “sobreviventes” logicamente são os que permanecem vinculados à profissão.

Para melhor observância e análise dos dados, buscou-se codificá-los por meio de gráficos e tabelas. Nessa constante, verifica-se um elevado índice de dissertações e teses pesquisadas referindo-se ao tema formação de professores, porém desconsiderando a formação,

permanência e sobrevivência nos primeiros anos de atuação, especialmente a aqueles da educação superior na área da saúde. Desse modo, questiona-se: até que ponto se acredita que um bom profissional da saúde é também um bom professor? Como esses profissionais se amparam e como se descobrem profissionais também da educação? Quais métodos utilizam para o planejamento e desenvolvimento das aulas? Como são contratados/concursados? Em quem se apoiam, teoria ou prática, antigos professores?

Nessa premissa, observa-se a seguir, no Gráfico 1, o percentual de dissertações e teses encontradas com os descritores “Professor iniciante no ensino superior na área da saúde”, “Ingresso na carreira docente no Ensino Superior na área da saúde” e “Sobrevivência no ingresso na carreira docente no Ensino Superior na área da saúde”.

Gráfico 1 – Percentual de dissertações e teses com os descritores combinados.



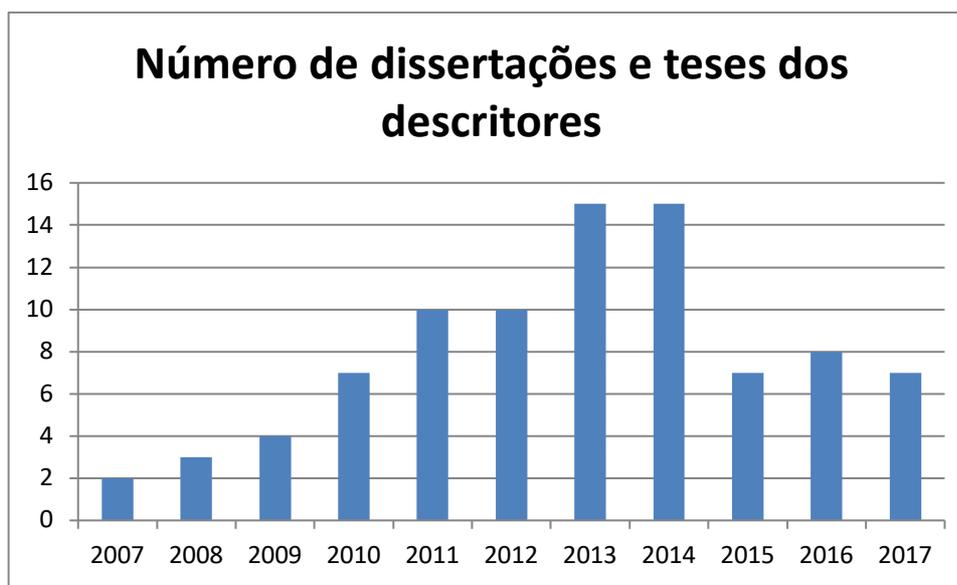
Fonte: AUTOR (2018).

Nota-se que há certa equivalência entre o número de dissertações e teses encontradas com os descritores combinados. Quando focalizado cada um dos descritores em busca de convergências com o tema pesquisado, verifica-se que no descritor “Ingresso na carreira docente no Ensino Superior na área da saúde” não há dissertações expressas e que, uma das teses expressadas neste descritor refere-se ao ingresso na carreira no Ensino Superior, porém no campo das licenciaturas, bem como outra, na área da saúde, com metodologia de pesquisa de campo, entrevistando/questionando alunos e professores iniciantes ou não. Com este

exemplo, observa-se que, do total das monografias defendidas, apenas 10,2%<sup>2</sup> mostraram-se adequadas e/ou convergentes com o futuro tema a ser pesquisado.

Para uma melhor análise, além das verificações mais especificadas, faz-se necessária uma exploração temporal das dissertações e teses, as quais podem ser verificadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição temporal das dissertações e teses com os descritores combinados.



Fonte: AUTOR (2018).

Com a observação dos dados distribuídos por anos, analisa-se que houve maior número de defesas nos anos de 2011 a 2014. Nesse período, no Brasil, discutiam-se novas diretrizes curriculares de educação básica e superior, métodos diversificados de avaliação, bem como o novo Plano Nacional de Educação – PNE, documentos influentes na formação e sobrevivência dos professores brasileiros básicos e superiores.

Visto isso, analisa-se os dados de cada um dos descritores, observando suas particularidades encontradas e as divergências com a pesquisa em andamento. Para o descritor “Professor iniciante no Ensino Superior na área da saúde”, encontrou-se 53 trabalhos, dos quais seis relacionavam-se com o tema a ser dissertado. Estes dados podem ser constatados no Gráfico 3.

<sup>2</sup> Estes trabalhos estão apresentados no Quadro 1 adiante no capítulo.

Gráfico 3 - Dissertações e teses com o descritor “Professor iniciante no Ensino Superior na área da saúde”.



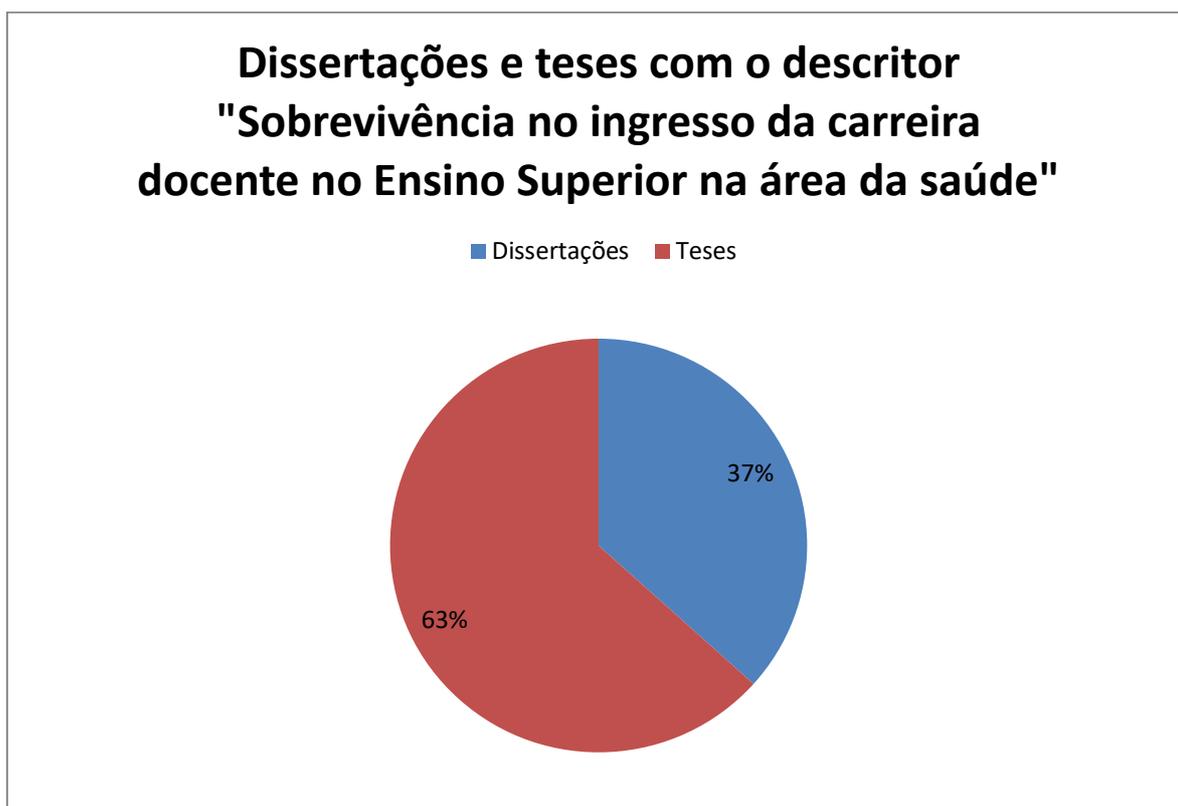
Fonte: AUTOR (2018).

Compreende-se que este descritor abriga os demais descritores, uma vez que os termos combinados “Professor iniciante no Ensino Superior” agrupa a sobrevivência desses no período inicial, como também seu ingresso, expectativas e práticas.

Com relação ao descritor “Ingresso na carreira docente no Ensino Superior na área da saúde” buscaram-se saber as formas de ingresso dos professores da área no Ensino Superior, suas expectativas quanto à carreira docente e suas primeiras práticas. No levantamento feito na plataforma IBICT, após os refinamentos, não se encontraram dissertações defendidas no período. Constatam-se, desse modo, apenas cinco teses com tal descritor – não mostrando relevância de construção de gráficos. Desses trabalhos observa-se que duas teses, destas uma já expressada no descritor “Professores iniciantes no Ensino Superior na área da saúde”, mostravam relevância à pesquisa. Os demais textos encontrados referiam-se aos alunos ingressantes, reingressantes ou aos professores dos cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes tempos de profissão. Discorre-se ainda que, por ser um tema complexo, os trabalhos cadastrados na plataforma com este descritor, mostram-se inéditos e de criação de um novo conhecimento, uma vez que se encontram apenas teses de doutorado, onde o rigor científico é mais alargado.

Para o descritor “Sobrevivência no ingresso da carreira docente no Ensino Superior na área da saúde” encontrou-se 30 monografias, as quais estão detalhadas entre o nível *stricto sensu* no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Percentual de dissertações e teses do descritor “Sobrevivência no ingresso da carreira docente no Ensino Superior na área da saúde”.



Fonte: AUTOR (2018).

Como se pode observar, este gráfico mostra um percentual maior de teses do que dissertações. Dentro desse descritor, agrupam-se também dissertações e teses relevantes dos outros descritores. Assim como relatado anteriormente, não se encontram trabalhos com convergências absolutas ao tema. Com este descritor, encontram-se três trabalhos relevantes, sendo um já destacado na pesquisa sobre o “Ingresso na carreira docente no Ensino Superior na área da saúde”.

De modo geral, além da falta de monografias focalizando os professores ingressantes no Ensino Superior, observa-se que as análises para o ingresso, perfil, práticas e sobrevivência dos docentes, focaliza-se a Educação Básica, sendo estes professores formados em cursos de licenciatura, os quais tiveram aulas didáticas e estágios na área, diferentemente, dos docentes

no Ensino Superior de cursos de não licenciatura, os quais, em sua maioria são formados por cursos de bacharelado.

Sob a luz da análise das dissertações e teses com o tema “**Professor Universitário Iniciante da Área da Saúde: Permanência e Desenvolvimento Profissional**”, verifica-se que existem trabalhos sobre o tema, porém, que nenhum dos trabalhos pesquisados focalizam somente os professores ingressantes, os quais são formados e atuantes nos diversos cursos de graduação na área da saúde no Ensino Superior. Os trabalhos encontrados com o tema comprometem-se em analisar e comparar os professores ingressantes e os mais experientes às teorias e práticas educativas fundamentadas, vinculando seu fazer docente às perspectivas teóricas, históricas e filosóficas da educação.

Compreende-se, entretanto, que os trabalhos encontrados nesse banco de dados (IBICT) não são os únicos referenciais sobre o tema, podendo estes diferentes manuscritos serem encontrados em demais plataformas nacionais e internacionais, tal como em livros e artigos publicados, visto que pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores do Ensino Superior, mostram-se relevante a profissionalização e a carreira de todo profissional. Todavia, até o momento não se encontrou publicações com maiores semelhanças, podendo-se afirmar que a esta pesquisa tem caráter inovador, transcendendo a busca por respostas sobre a sobrevivência e o fazer inicial de todos os docentes ingressantes da área da saúde, assim como possuindo aspectos de ineditismo, pelo fato dela ser desenvolvida com mais de um curso de graduação da área supracitada.

### 3 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE NO BRASIL E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Pensando-se no objeto de estudo, professor universitário iniciante, é imperativo fazermos uma recapitulação do histórico geral da formação do ensino superior e da criação das Universidades no nosso país. A criação da universidade no Brasil tem o seu início tardiamente, no início da década de 1920, após a mesma já ter sido criada na maioria dos países mais importantes do mundo. Na Europa, por exemplo, a universidade já cruzava oito séculos de história, sendo a Universidade de Bolonha - fundada em 1088 - a primeira, quando do surgimento da primeira brasileira.

Diversos foram os motivos que levaram à demora no desenvolvimento do ensino superior no país. Vamos vislumbrar esta história observando-a em períodos separadamente.

#### 3.1 O ensino superior na Colônia

Coube aos jesuítas o desenvolvimento do ensino nesta época, inclusive o superior. A formação jesuítica privilegiava em um primeiro plano a religião e complementarmente a educação. Os cursos superiores destinavam-se primordialmente para a classe dominante da metrópole que exploravam a colônia.

Não foi possível, porém que os jesuítas fundassem uma universidade, apesar de que, conforme cita Rossato (2005, p.133), “[...] os colégios jesuítas em quase nada se diferenciavam das unidades implantadas na América hispânica [...]”.

Teixeira (1999, p.29) expõe:

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.

Os motivos que levam a esta inexistência divergem de acordo com cada autor ou fonte pesquisada. Mas uma conclusão parece certa: a metrópole visa manter o seu domínio sobre a colônia, neste caso o domínio intelectual, evitando a criação de universidades nestes locais.

Fávero (2000, p.17) vem de encontro à afirmação:

Primeiramente, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram cri-la na Colônia. Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos.

Interessante observar que assim como Portugal dificultou o surgimento de universidades na colônia, o mesmo o fez na metrópole, sendo que o país possuía no século XVI apenas uma universidade, que em momentos situava-se em Coimbra e em outros em Lisboa, muito diferente de outros países europeus que estimulavam o ensino superior, inclusive nas suas colônias.

Com a expulsão dos jesuítas do império português e a partir das reformas pombalinas, ocorreu uma completa desestruturação no sistema de ensino no Brasil. A partir deste momento, segundo Rossato (2005, p.134), “[...]houve a abertura de aulas isoladas e criaram-se alguns cursos mais estruturados no Rio de Janeiro e Recife”.

### **3.2 O ensino superior no Império**

Um dos principais motivos da falta de interesse da metrópole em desenvolver o ensino nas colônias era de que, na ausência de opções, os jovens tinham que se deslocar até Portugal para estudarem, sendo este um forte fator de dependência.

Com a transferência da corte de Lisboa para o Rio de Janeiro ocorreram algumas mudanças nessa política adotada até então. Souza (1996, p. 47), evidencia entre os seus objetivos as necessidades dos governantes:

O Ensino Superior no Brasil nasceu com a transferência da sede do poder e da elite portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808. Os cursos de Ensino Superior foram criados para atender, predominantemente, as necessidades do Estado nascente: formação dos seus burocratas, formação de especialistas para a produção de bens de consumo das classes dominantes e formação de um quadro complementar de profissionais liberais.

No ano de 1808 é criado o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, no Hospital Militar do Rio de Janeiro é instituída uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Fávero apud Villanova, 1948, p. 8).

Em 1810, na área da engenharia, surgem a Academia Real Militar e a Academia Real da Marinha. Mais tarde a Academia Real Militar é dividida em Escola Militar, responsável pela

formação de militares engenheiros e a Escola Central, primeira escola de engenharia do Brasil que possuía os cursos de Engenharia Civil e Geográfica.

No campo jurídico, como afirma Fávero (2006 p. 21) surgem em 1827 os cursos de direito em São Paulo e Olinda. Estes constituem centros de desenvolvimento e propagação de novas ideias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais.

Em 1810, por meio da Carta Régia de 4 de dezembro, é instituída a Academia Real Militar, inaugurada em abril do ano seguinte. Foi nessa Academia que se implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ (FÁVERO apud VILLANOVA, 1948). Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte: um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano. Segundo João Roberto Moreira, esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império. Constituem, sem dúvida, centros de irradiação de novas ideias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E mais, tornam-se provedores de quadros para as assembleias, para o governo das províncias e também para o governo central. (FÁVERO apud MOREIRA, 1960, p. 53).

Mendonça (2000, p.134) tece comentário interessante referente ao período: [...] “De fato, essas instituições foram criadas por iniciativa da Corte portuguesa, e foram por ela mantidas, continuando a sê-lo pelos governos imperiais, após a nossa independência política”.

Mendonça (2000, p.135) ainda complementa: “No entanto, ao longo do primeiro e do segundo Impérios, a demanda pela constituição de uma universidade no país não desapareceu, sofrendo, porém, uma constante resistência por parte de distintos grupos, especialmente dos positivistas”.

Diversas outras tentativas de criação de universidades aconteceram nesta época. Todas, inclusive uma de Dom Pedro II em 1889, que pretendia criar uma universidade ao Norte e outra ao Sul do país, não obtiveram êxito na sua formação.

Com o retorno de Dom Pedro II à metrópole, mais uma vez o Brasil vê desmoronar a pequena chance de criação de uma universidade. Com o fim do Império, poucos foram os cursos e faculdades remanescentes.

### **3.3 O ensino superior na República**

A proclamação da República marca enfim o aparecimento das primeiras universidades no Brasil. Não que esta tenha sido uma tarefa rápida e fácil. Positivistas faziam oposição à difusão do ensino superior, pois enxergavam uma ligação próxima entre universidade e Igreja Católica. Apesar dessa resistência, num primeiro momento, com o início da república houve

um marcado desenvolvimento do ensino superior como salienta Rossato (2005, p. 139): “Nessa fase inicial, assistiu-se a um significativo impulso ao ensino superior apesar das resistências dos positivistas, que viam na universidade uma instituição medieval e ligada estreitamente à Igreja Católica.”

No período entre 1909 a 1912 são finalmente criadas as três primeiras universidades do país sendo a primeira a Universidade de Manaus, seguida pela Universidade de São Paulo e Universidade do Paraná. Estas três instituições tiveram o seu fim precocemente. Souza (1996 p.51) comenta essa passagem:

Em 1909 foi criada a Universidade de Manaus, em pleno período de prosperidade da região com a exploração da borracha. Em 1926, sofrendo de falta de alunos e de recursos estatais em razão do declínio do ciclo da borracha, a Universidade de Manaus foi dissolvida. Em 1911 foi fundada a Universidade de São Paulo, particular, para "oferecer ensino de todos os graus: primário, secundário, e superior e "transcendental", a primeira instituição de ensino superior do país a promover e realizar atividades de extensão universitária. Adotando metodologias de ensino modernos, ela não poupou críticas as escolas superiores existentes e aos seus professores. A reação veio do próprio Governo do Estado, criando uma escola de Medicina em 1912 e aprovando uma lei da Assembleia Legislativa, a qual só permitia a odontólogos formados em faculdades oficiais o exercício da profissão. Tais medidas decretaram o desaparecimento da Universidade de São Paulo, por volta de 1917. Também em 1911 foi criada a Universidade do Paraná, em Curitiba, instalada em 1912. Entretanto, essa universidade, que tinha um ambicioso programa, não sobreviveu à Reforma Carlos Maximiliano, em 1915. Com efeito retroativo, a reforma não concedia equiparação de escolas superiores em cidades com menos de cem mil habitantes e em capital de Estado com menos de um milhão de habitantes.

Conforme cita Rossato (2005, p.142), após a dissolução das primeiras universidades, em 7 de setembro de 1920, o presidente Epitácio Pessoa criou a Universidade do Rio de Janeiro. Esta universidade foi criada pela união de faculdades isoladas, através da efetivação do decreto de número 11.530 de 18 de março de 1915, apresentado por Carlos Maximiliano Pereira dos Santos que previa: “O governo federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.”

Fávero (2006, p. 22) ressalta a importância da criação desta instituição:

Todavia, apesar das restrições feitas à criação dessa Universidade, cabe assinalar que, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal. Não obstante todos os problemas e incongruências existentes em torno de sua criação, um aspecto não poderá ser subestimado: sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse debate, nos

anos 20 do século passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

Ainda de acordo com Fávero (2006), há dois papéis preponderantes da universidade que começam a entrar em evidência: a formação profissional e desenvolver a pesquisa científica. Além desses objetivos, como um desdobramento, segundo a Associação Brasileira de Educação, a universidade deveria se tornar também um foco de cultura, de disseminação da ciência adquirida e de criação de ciência nova.

Com a revolução de 1930 inicia no Brasil o período compreendido como Estado Novo (1937-1945). Neste período, como informa Souza (1996), o país passa do Estado Liberal para o Estado Social, onde não existe a participação popular, sendo o governo centralizador e autoritário.

Getúlio Vargas agora no poder cria, em 14/11/1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública. Francisco Campos é o escolhido para estar à frente do mesmo. A partir de 1931, de forma centralizadora, Campos elabora e implementa reformas de ensino nos níveis superior, secundário e comercial, com intuito de modernizar a educação no país, dando ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho. (Fávero 2006, p.23)

Sobre o projeto universitário do governo federal Fávero (2006, p.23) salienta:

Nessa linha, o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei no 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei no 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei no 19.850/31). Referindo-se às finalidades da Universidade, Campos insiste em não reduzi-las apenas à sua função didática. Para o Ministro, “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (Campos, 1931, p. 4). No plano do discurso, caberia à Faculdade de Educação, Ciências e Letras imprimir à universidade seu “caráter propriamente universitário”, o que na prática não irá ocorrer. Analisando o Decreto no 19.852/31, que dá nova organização à Universidade do Rio de Janeiro, observa-se que esse dispositivo é rico em pormenores sobre a citada Faculdade; contudo, não chega a ser imediatamente instalada pelo Governo Federal. Examinando-se o art. 196, verifica-se ainda que não se atribui a essa faculdade o caráter de unidade integradora dos diferentes institutos universitários, desde que sua existência não é obrigatória.

Outro aspecto importante a salientar é a ideia de cátedra: unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor, que continua em vigor com este estatuto. Rothen (2008, p.146) com ajuda de Fávero e Campos evidencia:

Outra ruptura evitada foi em relação à figura do professor catedrático – instituída em 1808 por dom João VI. A opção da manutenção dessa figura, segundo Fávero (2000, p. 48-49), dificultou a criação de uma carreira docente e manteve o autoritarismo do professor catedrático. A única mudança realizada no sistema de cátedra foi que, nas palavras de Campos (2000, p. 130), “a reforma altera de modo profundo e radical, o sistema de recrutamento do corpo docente”. Ou seja, manteve-se a figura do catedrático e o seu poder, mudando-se apenas a forma de contratá-lo. Sendo a mudança mais relevante o fato de o professor ser investido da “cátedra por título vitalício” (p. 131) somente após um período de dez anos de exercício do cargo e da realização de novas provas.

Posição contrária ao estilo totalitário é percebida com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Inspirada nas universidades inglesas e francesas, com características de ser livre, estatal, colegiada, departamentalizada e opositora ao Governo Federal, este modelo “liberal” de universidade foi impedido de assim ser implantado por Getúlio Vargas, em 1939 (Souza, 1996).

Anísio Teixeira, visionário da educação brasileira, em 1935 quando ocupava o cargo de Diretor da Educação do Distrito Federal instituiu a Universidade do Distrito Federal (UDF) idealizando nela o ambiente universitário como local de produção de conhecimento e investigação científica e evidenciou:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (Teixeira, 1998, p. 35).

Em 1939, a UDF é absorvida pela Universidade do Brasil (UB). Neste momento histórico, com país em estado de guerra, Anísio já havia sido afastado do cargo que outrora possuía e o caráter liberal almejado pelo mesmo no ensino superior foi extinto.

A partir de 1945, com o fim do governo de Getúlio Vargas, o ensino superior até então classificado como arcaico inicia um processo de modernização do ensino superior no país. Como uma das primeiras etapas da modernização é criado, em 1947, o ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica – com os cursos de Mecânica, Aeronáutica e Eletrônica, e de um Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento para apoiar a indústria da aviação comercial. (Souza, 1996).

Rossato (2005) chama a atenção para o surgimento das universidades particulares, tendo como principal investidor a Igreja Católica. Em 1946 foram reconhecidas a Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro e a PUC de São Paulo, logo após, em 1948, a PUC de Porto Alegre.

Nos anos 50 houve notável industrialização e crescimento econômico no Brasil. No campo da educação, começa a tramitar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ponto chave para a modernização do ensino superior no país foi a criação da Universidade de Brasília como elucida Fávero (2006, p.29):

O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei no 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30.

O número de estudantes, segundo Rossato (2005), mais do que duplicou de 1950 a 1960, alcançando a marca de 96 mil. Apesar do evidente aumento, é fácil reparar que este era um volume inexpressivo frente ao contingente populacional do país.

Com o governo militar iniciado em 1964 inicia uma rápida expansão do ensino superior. Alguns fatores interessantes de observar ocorreram neste período elucidando este momento de expansão acelerada. Um expressivo êxodo rural associado a um modelo de concentração de renda, que levou à falência várias empresas, e a valorização do diploma universitário como forma de manutenção ou elevação no status social, observou-se um aumento significativo no ensino de primeiro e segundo graus. (ROSSATO, 2005).

Mais candidatos aptos a concorrer por uma vaga na universidade forçou o governo a aumentar a disponibilidade de cursos e instituições superiores de uma forma rápida e, para tornar isto possível, ampliou em larga escala o ensino superior via instituições privadas. Rossato (2005, p. 146) evidencia os números desta expansão: “Inegavelmente, houve uma grande expansão do ensino superior, que pode ser visualizada no acelerado crescimento de matrículas, as quais, de 96.691 em 1960, passaram para 425.478 em 1970 e 1.377.286 em 1980 [...]”.

Paralelamente aos acontecimentos é interessante observar a atuação da classe dos alunos da época. Em resposta à mobilização estudantil que visava buscar soluções para os principais problemas educacionais, é criado em julho de 1968 o Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade”. A partir daí, temos a Reforma Universitária de 1968, e alguns aspectos interessantes surgem e perduram até os dias de hoje, conforme ilustra Fávero (2006, p.34):

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei no 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal.

Dos anos 80 em diante o que vimos é a continuidade do que já vinha sendo observado: a privatização como modelo de crescimento para o ensino superior. Rossato (2005, p.150) enfatiza os problemas óbvios desta política: “[...] privatizar a educação superior num país em que a grande maioria da população é pobre e em que a renda está extremamente concentrada nas mãos de um pequeno grupo significa inviabilizar o acesso à educação superior a uma grande camada da população [...]”.

Conforme expõe Agafito (2016, p. 129) em relação ao momento atual da educação brasileira, com a última Lei de Diretrizes e Bases publicada, o modelo de ensino privado é acentuado, fazendo com que o MEC execute a aprovação da abertura de novos cursos, ampliação dos tipos de Instituições de Ensino Superior (IES), diversificação das modalidades de cursos tidos como de formação superior, flexibilização das formas de ingresso na universidade e reconhecimento legal do ensino a distância, sendo esta última uma modalidade extremamente lucrativa para o setor privado. A autora ainda destaca:

O cenário atual do ensino superior brasileiro vem demonstrando a prevalência dos objetivos econômicos e políticos do grande capital em detrimento da autonomia e produção científica das universidades públicas. Destaca-se que esta produção científica é submetida a programas de avaliação que visam analisar quantitativamente o desempenho técnico das unidades acadêmicas, ou seja, não há preocupação com o aspecto qualitativo da atividade intelectual acadêmica.

O Brasil sofre até hoje as consequências da falta de planejamento no que diz respeito ao ensino superior. Enquanto colônia, não lhe foi permitido e muito menos estimulado, o desenvolvimento da educação e criação de universidades, como uma forma de manter a dependência da metrópole.

O ensino superior evoluiu de forma muito lenta desde o Império até a criação da primeira instituição que podemos efetivamente chamar de universidade, a Universidade do Rio

de Janeiro, já em 1920, na República. A partir daí o desenvolvimento da educação superior se “arrastou” por mais vários anos, até o período pós 1945, em que observamos uma expansão, principalmente após a década de 60.

Apesar de toda a dificuldade encontrada para o desenvolvimento do ensino superior até aqui, é notório perceber a mudança nos moldes do ensino. Vivemos um período em que o sujeito é formado com a finalidade de enfrentar os desafios da sociedade, contrastando com a educação no século passado onde educar era um processo rígido de doutrinação e de reprodução do conhecimento. Esta nova realidade também depende da evolução do educador, como afirma Santos (2010, p 144).

Para tanto, possibilitar uma formação reflexiva, exige do educador / professor, que também esteja alerta para o movimento da sociedade. Sendo assim, é importante ressaltar que a prática pedagógica do professor deve estar em unicidade com os paradigmas críticos e reflexivos para proporcionar aos alunos melhores e maiores conhecimentos.

Com o atraso no desenvolvimento do ensino universitário, o país optou pela privatização deste tipo de investimento, como uma forma de recuperar o tempo perdido. Contraditória foi esta política educacional, pois como sabemos, o Brasil possui enorme contingente populacional com poucas condições econômicas, sendo o fator financeiro um nítido obstáculo da chegada de grande parcela da população ao ensino superior.

### **3.4 O Ensino superior nas últimas décadas**

Vamos buscar agora analisar como se procederam os acontecimentos relacionados à educação superior nos últimos anos e governos.

Começamos essa análise a partir da última Lei de Diretrizes e Bases – LDB aprovada em 20 de dezembro de 1996 (Lei número 9394/96). Podemos considerar este marco como sendo histórico e atual, pois vivemos ainda nos dias de hoje sob a sua jurisdição.

No primeiro mandato (1995 a 1998) do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi desenvolvida uma base legal para a implementação da nova LDB e ainda introduzidas mudanças concretas no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, acarretando transformações significativas no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior.

Neste governo foi verificado um esgotamento do modelo único (ensino, pesquisa e extensão), presente até então. Era necessário, segundo o governo, diversificar e flexibilizar a oferta de educação superior, a fim de possibilitar o surgimento de novas instituições e que as existentes, em especial as universidades, pudessem repensar sua identidade e desenvolver

competências que suprissem as demandas e exigências regionais, do setor produtivo e do mercado de trabalho.

A reforma realizada por FHC trouxe uma nova forma de ação e de relacionamento entre o estado e as instituições. Neste momento o Estado assumiu importante papel no controle e na gestão de políticas para o setor por meio de mecanismos de avaliação e de financiamento.

As universidades públicas sofreram cortes nos seus orçamentos, redução na contratação de corpo docente além de mudanças na forma de operar, tendo que se adequar a uma lógica de competição e produção docente. Isso levou as entidades a buscarem captação de recursos de outros meios, vendendo serviços a clientes, como por exemplo cursos de especialização, e buscando uma relação com empresas através de consultorias ou assessorias.

Este novo cenário propiciou o fortalecimento do ensino superior de instituições privadas. Houve um forte crescimento e desenvolvimento de universidades particulares a partir de então. O problema agora era o controle de qualidade. Conforme afirma Durham (2002, apud VIEIRA, 2003), a expansão do setor privado não foi acompanhada por uma competição entre as instituições privadas, como forma de pressão do mercado pela melhoria da qualidade dos cursos. O resultado disso são instituições sem a devida qualidade de ensino.

Paralelamente foi criado o Fies, regulamentado em 1999, visando conceder financiamento a estudantes matriculados em instituições privadas de Ensino Superior, cujo curso obtenha avaliação adequada pelo governo.

Mesmo com a criação do Fies, o problema do acesso ao ensino superior para indivíduos que não possuíam condições de arcar com a mensalidade em instituições privadas e não conseguiam ingressar nas instituições públicas de ensino superior, persistiu.

Amaral (2006) realizou estudo constatando que o baixo rendimento médio mensal das famílias residentes em domicílios particulares no país levou ao esgotamento da expansão do ensino privado devido à incapacidade financeira das famílias em manterem seus filhos nestas instituições de ensino. Houve então um esgotamento deste modelo. Vagas ociosas eram a prova disso.

No primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi dada continuidade ao desenvolvimento do setor privado do ensino. Como forma de alavancar e tornar viável o Fies, este governo criou o ProUni – programa que tem por finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, nas instituições privadas de educação superior. Este projeto serviria como uma forma de sustentar o ensino privado e ao mesmo tempo sem que se investisse novamente numa expansão do ensino público. Este investimento nas instituições públicas voltou a acontecer no

ano de 2003 com a interiorização das universidades federais, sem que os projetos de financiamento, como o citado anteriormente, fossem abandonados.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) é uma ação de inclusão do Estado brasileiro, política de impacto no ensino superior privado. Iniciou em 2004, através de iniciativa do então Ministro da Educação Tarso Genro (PT), que propôs o aproveitamento de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas, para destinar a estudantes de baixa renda. O ProUni foi institucionalizado pela Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Este programa teve como objetivo promover a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação para estudantes de baixa renda em instituições privadas de educação superior, as quais recebem como contrapartida pela participação, isenção de alguns tributos por parte do governo federal.

Relacionado ao assunto, Salata (2018) expõe:

[...] o Prouni, anunciado no ano de 2004 e transformado em lei (n. 11.096) em 2005, tem como objetivo conceder bolsas de estudo, integrais e parciais, para alunos de instituições privadas de Ensino Superior. Para concorrer à bolsa integral o aluno deve ser proveniente da rede pública e ser oriundo de família com renda mensal bruta de até um salário mínimo e meio *per capita*; já para as bolsas parciais a renda não deve exceder três salários mínimos. Finalmente, o Fies, regulamentado em 1999, visa conceder financiamento a estudantes matriculados em instituições privadas de Ensino Superior, cujo curso tenha obtido avaliação adequada pelo governo. Atualmente, é exigido que o estudante tenha renda familiar mensal bruta de até três salários mínimos *per capita*, e que tenha obtido uma pontuação mínima no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

Em relação ao governo Dilma, de acordo com dados do Ministério da Educação de 2013, o Censo da Educação Superior deste ano demonstrou que no período 2012-2013, o número de matrículas nas IES privadas (presencial e a distância) perfazem um total de 5.373.450. E a quantidade de matriculados nas IES públicas (presencial e a distância) representou um total de 1.932.527. Os cursos a distância já contavam com uma participação de 15,8% na matrícula de graduação. Estes dados evidenciam a lógica de expansão do ensino superior com investimento do capital privado.

Dados alarmantes chegaram com o Censo da Educação superior de 2016. Encontramos crescimento de 0,2% na quantidade de matrículas nas universidades públicas quando comparado com o ano de 2015, e que as 197 universidades públicas equivalem a 8,2% do total de IES no Brasil. Do total de ingresso na educação superior, o censo apontou que quase 3 milhões de alunos ingressaram nos cursos de graduação e destes apenas 17,7% ingressaram em instituições públicas que ofertam a modalidade. O crescimento de ingressos foi maior na educação à distância, 20%, quando comparado à educação presencial, 3,7%, sendo que houve um decréscimo de 3,7% quando comparado ao ano de 2015 (INEP, 2017).

Os dados citados evidenciam um panorama preocupante em relação ao ensino superior no Brasil. Cortes no orçamento para o ensino superior público, incentivo ao ensino à distância e falta de um planejamento estratégico coerente marcaram o governo de transição do então presidente Michel Temer, após o impeachment da Presidente Dilma Roussef.

O país está entrando agora em uma nova fase, com o início do governo do presidente Jair Bolsonaro. Veremos o que o futuro nos apresentará.

Além do problema da dificuldade de acesso à educação e redução nos investimentos, vivemos um momento delicado, onde existe uma intensa mercantilização do ensino, e as instituições trabalham visando lucro, em detrimento muitas vezes do ensino de qualidade e da pesquisa científica séria e capacitada.

Este é um momento importante para refletir e repensar as políticas públicas de educação, para permitir aos futuros ingressos no ensino superior um ensino de qualidade que culminará com a melhora do nível cultural do cidadão brasileiro e gerando um desenvolvimento cultural indispensável para o futuro do país.

#### 4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

O que é necessário e como se processa a formação dos professores, especialmente a nível universitário, no Brasil? Com esta indagação podemos iniciar uma reflexão e gerar discussões interessantes de um assunto essencial quando pensamos no desenvolvimento e qualificação dos futuros profissionais do país.

Um aspecto interessante comum à maioria, senão a todos os cursos superiores é que os professores iniciam a docência na ampla maioria das vezes sem ter realizado uma formação específica para tal. São profissionais das suas áreas, com conhecimento técnico-científico, que são alçados à condição de professor sem a realização de treinamento ou aperfeiçoamento específicos para a nobre ação de ensinar.

Não existe dúvida que para termos bons professores universitários é de fundamental importância que os mesmos possuam conhecimento técnico elevado. Se conseguirem adicionar experiência profissional, eleva-se ainda mais o nível dos mesmos. Porém isto não basta. As funções primordiais de qualquer docente é saber ensinar e saber transmitir os seus conhecimentos. Para alcançar tal objetivo, deveríamos pautar a formação dos professores no desenvolvimento de técnicas de didática e compreensão dos métodos de aprendizagem pelos alunos. Não é incomum nos depararmos com situações de excelentes profissionais, com altíssimo grau de conhecimento técnico-científico, exímios pesquisadores, que pecam ao não conseguirem fazer com que os alunos tomem proveito de tais conhecimentos ao não saberem como ensinar por simplesmente não terem desenvolvido esta aptidão.

Falemos agora sobre os requisitos legais necessários para que um professor possa atuar a nível superior. De acordo com a legislação vigente baseada na atual lei de diretrizes e bases (LDB 9.394/96) e no decreto número 5.773, de 9 de maio de 2006, observamos diferentes tipos possíveis de instituições de ensino superior no que tange às instituições universitárias. Dependendo do tipo de instituição a que o professor tenha interesse em trabalhar, lhe será exigido uma formação e produção específica.

Pelo decreto 5.773 possuímos três tipos de instituições de ensino superior: faculdades, centros universitários e universidades.

A *Universidade* é caracterizada por ser uma instituição pública ou privada, com autonomia didática, administrativa e financeira. Conta com grande número de professores com titulação de mestrado e doutorado.

O decreto 5.773/06 explicita:

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

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

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

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

O *Centro Universitário* é uma instituição pública ou privada que oferece ensino de excelência, atua em uma ou várias áreas, possui autonomia administrativa para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e proporciona oportunidades de qualificação ao corpo docente.

A *Faculdade* é também uma instituição pública ou privada, que desenvolve as suas atividades em mais de uma área de conhecimento. Pode oferecer cursos em vários níveis, desde a graduação, passando por cursos de especialização e até pós-graduação (mestrado e doutorado). Não é obrigatório à faculdade, no entanto, desenvolver a extensão e a pesquisa. Podem ser faculdades “isoladas” – com apenas um mantenedor e com administração e direção isoladas – ou “integradas” - possuem regimento unificado e um diretor geral.

Segundo a LDB 9.394/96, para ingressar como docente em instituições de nível superior é necessário no mínimo o diploma da graduação. É importante observar, porém, a exigência contida no artigo 52, que evidencia que as universidades são obrigadas a contar com pelo menos um terço dos seus professores com titulação em pós-graduação *stricto-sensu* e regime de trabalho em tempo integral. Este é um dado relevante, que evidencia a importância e a necessidade do professor em especializar-se para manter-se não só atualizado do ponto de vista científico, mas também como uma condição a permanecer empregado como professor universitário.

Já sabemos agora dos requisitos legais mínimos para o ingresso na carreira de professor universitário. Vejamos agora quais são os desafios na sua formação inicial, e como abordar a sua educação continuada.

Abordamos anteriormente que muitos professores a nível de ensino superior não obtiveram treinamento específico para exercer esta profissão, Fan (2017, p.37), em sua dissertação, também observa este fenômeno: “A formação na área da saúde, como nas demais

áreas de formação de profissões liberais, apresenta a característica de ser direcionada para a atuação profissional específica e não para a docência. Embora uma parte destes profissionais acabem atuando na docência, não é este o propósito da formação”.

O exposto por Isaia (2006, p. 65) vem ao encontro ao exposto acima:

Chama atenção a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente.

Ainda, muitas vezes os docentes oriundos de áreas distintas às licenciaturas podem não se apropriar corretamente do conceito de didática. Oliveira (2008, p. 22) enfatiza: “[...] a situação agrava-se quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua própria formação, tão-somente repassando conhecimentos”.

Mas o que é didática? Pimenta e Anastasiou (2010, p. 66-67) nos ajudam:

A didática é uma das áreas da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática vai constituindo-se como teoria de ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre essa questão [...] A didática possibilita que os professores das áreas específicas “pedagogizem” as ciências, as artes, a filosofia. Isto é, convertem-nas em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área.

O período inicial da docência desenvolve-se primariamente de uma forma pouco reflexiva, em que os novos professores vão absorvendo, de forma quase que inconsciente, os estímulos gerados pelo meio, observando e de identificando com modelos e através do convívio e observação com alunos e outros profissionais.

Segundo Neto e Vieira (2017, p.190):

Tornar-se professor, portanto, é um processo longo e o conceito de identidade docente deve ser entendido como uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente [...] Essa identidade, então, não surge automaticamente como resultado da titulação, mas é construída e modelada, o que requer um processo individual e coletivo, de natureza complexa e dinâmica.

O tempo em que caracterizamos a iniciação da profissão docente varia de acordo com cada autor referente a este tema, variando habitualmente entre três a sete anos do início da

carreira. Mais importante do que delimitar o tempo é observarmos o que impacta no início desta atividade profissional. Huberman (apud NÓVOA, 1992) evidencia dois aspectos importantes nesta fase: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência diz respeito às técnicas e estratégias utilizadas pelos professores nos primeiros momentos de suas carreiras em superar as dificuldades reais da profissão até obter o reconhecimento dos alunos. E a descoberta faz uma menção ao estilo de trabalho que aos poucos vai sendo desenvolvido e adquirido pelo docente.

Neto e Vieira (2017, p.190) se apropriam de outros autores com competência quando ilustram:

Os professores iniciantes têm, segundo Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 2010), duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso, em geral, carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados.

Após esta reflexão a respeito do início da profissão como docente de uma forma geral, foquemos um pouco na iniciação como professor na educação superior.

Nos cursos de graduação na área da saúde, disciplinas voltadas para a docência não são comuns quando analisamos os seus currículos. Mesmo quando observamos os cursos de mestrado ou doutorado de áreas específicas, notamos uma carência de disciplinas voltadas para a formação pedagógica. É possível que isso se dê devido à Resolução 142/2001 do Conselho Nacional de Educação - CNE/CES, homologada em 15 de março de 2001, pelo ministro da Educação, que fixa normas para o funcionamento da Pós-graduação – *lato e stricto sensu* e ignora as 60h para a formação didático-pedagógica que a resolução anterior determinava.

Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que, apesar de os professores universitários possuírem experiências significativas na área em que atuam, ou mesmo o domínio teórico, de um modo geral, eles não têm uma preparação pedagógica, ou o conhecimento científico do que seja um processo de ensino/aprendizagem. Analisando esta argumentação, é fácil levar o leitor a relacionar o exposto à resolução supracitada.

Segundo a atual LDB – Lei 9394/96, no art. 65, a mesma expressa que a formação docente precisa de no mínimo trezentas horas de prática, com exceção do ensino superior. O artigo seguinte, o art. 66, trata da formação com o seguinte texto: “A preparação para o exercício

do magistério superior far-se-á a nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. É também presente na lei que um terço dos profissionais de qualquer universidade possua ao menos o título de mestre.

De que forma podemos conceber que o docente irá ter condições de ensinar simplesmente por possuir titulação se na sua formação específica não lhe foi fornecido treinamento para a pedagogia? Veja como Isaia (2006, p.66) reforça o exposto:

[...] pelos critérios adotados pela cultura acadêmica, o ingresso na carreira docente pressupõe mestrado e doutorado. Em razão disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados de progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos.

O que observamos na prática é que os profissionais das mais diversas áreas são alçados à condição de professores universitários sem ao menos passar por uma preparação voltada a esta nova realidade. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, na sua grande maioria, não abordam de forma consistente a competência pedagógica, focando-se basicamente no desenvolvimento da competência da pesquisa científica.

Sem uma formação adequada, estes docentes iniciantes se utilizam de suas experiências passadas como alunos para então formular as suas aulas na tentativa de passar o seu conhecimento adiante:

[...] na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Quando pensamos em educação continuada temos que trazer à tona a identidade profissional que o professor irá adquirir durante a sua carreira.

Para Lüdke (2004), o professor é o fiel depositário da cultura, mas ele não transmite a cultura simplesmente, ele deve ser capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes presentes no mundo, compreender como foram construídos, reconhecer suas diferentes interpretações e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio histórico.

Pimenta e Anastasiou (2010, p.77) nos ajudam a refletir afirmando que a identidade profissional se constrói com base no significado social da profissão, na revisão constante dos

significados sociais da profissão, na revisão das tradições e também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

A formação continuada influencia na criação da identidade profissional do docente. Pimenta e Anastasiou (2010, p.108) ilustram:

Estudos mais recentes, em âmbito nacional e internacional, mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Para Nóvoa (apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 112):

Na construção da identidade docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais. Os processos de profissionalização continuada bem-sucedidos se assentam nesse triplice investimento.

O desenvolvimento pessoal nos faz refletir sobre as relações de compromissos pessoais com a docência, “[...] os fenômenos que afetam envolvidos com a profissão e os mecanismos para lidar com eles ao longo da carreira.” (ALMEIDA, 2012 p.69).

Quando falamos em desenvolvimento institucional, os professores vão se identificando e se produzindo como docentes capazes de lidar com as transformações que vem enfrentando. Nesse desenvolvimento “[...] são estabelecidas as condições de organização, viabilização e remuneração de trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.” (ALMEIDA, 2012, p. 69).

O desenvolvimento profissional relaciona-se com o distanciamento do professor em ser um mero transmissor do conhecimento, utilizando-se de práticas educativas eficientes que evoluam para uma emancipação profissional dos seus alunos.

Vejam o exposto por Cunha (1998, p.186):

[...] precisamos assumir que a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões na organização taylorista do mundo do trabalho.

Diante destas afirmações, salta aos olhos a necessidade de preparar os professores de uma forma completa e progressiva, com uma observação cuidadosa de todos os itens necessários ao seu desenvolvimento, alcançando um amplo espectro de saberes.

Aprender a ensinar. Este é o desafio que necessita ser superado quando pensamos na formação do professor. Essa é a base quando refletimos sobre o necessário para o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Marcelo (1999, p.29) para a formação do professor, este deve se basear na reflexão epistemológica da prática, de modo que aprender e ensinar seja desenvolvido em um currículo integrado, através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico se fundam.

O início da carreira deve ser o momento para o desenvolvimento das habilidades para aprender a ensinar. É neste momento que o professor cria hábitos salutarés que permitirão o seu pleno e contínuo desenvolvimento no futuro. Mikuzami (2013, p.27) reforça este entendimento:

[...] aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência constituem processos que se desenvolvem ao longo da vida. A formação inicial do professor, sob essa ótica, deve ser destacada como um momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada.

Depois de analisarmos o contexto da vida profissional, é importante frisar que o desenvolvimento pessoal também é imprescindível na formação do caráter do docente. O aspecto pessoal e o profissional não são divisíveis. Eles caminham juntos e de ambos dependem para o sucesso nesta busca por lapidação. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 259) concordam com a afirmação: “O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.”

Em suma, no início da profissão docente o professor geralmente passa por uma fase de incertezas, inseguranças e dúvidas. Este é um momento crucial na formação da identidade profissional. A partir daí é que o docente, muitas vezes mal amparado pelas instituições de ensino, se vê isolado e perdido, tendo que resolver sozinho problemas diversos que podem causar falhas irreparáveis na sua formação. Esta identidade profissional não será de maneira alguma criada sozinha pelo professor, necessita de uma construção coletiva. As instituições precisam fornecer o substrato necessário para os seus profissionais se desenvolverem plenamente e poderem fazer uso de inovações pedagógicas e didáticas que por ventura possuem.

#### 4.1 Ingresso na carreira docente universitária

A formação docente tem ocupado espaço significativo da literatura educacional. As políticas de formação, os processos de formação inicial e continuada, os currículos, as práticas educativas, são alguns dos temas objetos de pesquisas e de interesse de investigadores na área educacional no Brasil.

O ingresso na profissão docente, mais especificamente os primeiros anos de exercício profissional têm sido relegado como objeto de pesquisa. Lima (2004) demonstra em seu texto que o início da carreira não aparece como objeto de pesquisa dos trabalhos apresentados na Anped dos anos de 1999 a 2003. Em uma pesquisa junto ao website da Anped, percebemos que a formação de professores, nos últimos anos, foi tema constante em discussões, verificamos, porém, que trabalhos que versam sobre o início da carreira docente universitária surgiram, mas ainda há muito espaço para trabalhos de pesquisa que tratam deste tema. Em levantamento na plataforma IbiCT encontramos uma maior prevalência de teses e dissertações abordando o assunto, principalmente nos últimos anos (a partir de 2014), mesmo assim, levando-se em conta a importância do tema, as 38 pesquisas listadas junto ao descritor “início da carreira docente” não chega a ser um número expressivo. Isto revela que a preocupação ou interesse por este tema é relativamente recente, bem como sinaliza a escassez de estudos relacionados.

O grande número de licenciados que não exercem a profissão de professor, procuram outras ocupações ou desistem após um primeiro período de experiência (muitos inclusive tomam esta decisão após os primeiros contatos com a sala de aula nos estágios) deveria nos dizer alguma coisa. Soma-se a isso o baixo interesse dos jovens pela profissão de professor e por cursar licenciatura nas Universidades, mesmo as públicas onde há gratuidade.

Estas evidências devem nos levar a pensar não somente na formação inicial do professor, mas também no seu ingresso na atividade profissional e no seu acompanhamento nos primeiros anos de docência. Estudos demonstram que é nos primeiros momentos da atividade docente que o professor molda sua identidade e estrutura seu perfil profissional. Formosinho e Machado (2009, p. 146) consideram que o processo de profissionalização ocorre em três fases: preparação formal, iniciação ao ensino e formação continuada. Na iniciação ao ensino, que corresponde aos primeiros anos de atividade profissional, é o momento em que o “[...] recém-profissionalizado adquire e desenvolve conhecimentos e competências práticas, geralmente segundo a lógica da sobrevivência profissional (a nível de sala de aula, da escola e do sistema).”

A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente (GONÇALVES, 2009, p. 24 apud HARGREAVES; FULLAN, 1992).

Tratar do início da vida profissional é ampliar o conceito de formação, diria até que se trata de ocupar um interstício que há entre a formação inicial e a continuada, encampar um “vazio” pouco explorado e de baixa visibilidade, porém, importante para a permanência e desempenho futuro na profissão. Como afirma García (1999, p. 26), o conceito de formação envolve a ideia de um processo sistemático e organizado e que quando pensamos nesse conceito envolve a perspectiva tanto dos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como aqueles docentes que já tem alguns anos de ensino. “O conceito é o mesmo, o que poderá mudar é o conteúdo, foco ou metodologia de tal formação.” Para o mesmo autor (1999), a formação pode adotar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objeto ou do sujeito. Poderíamos recorrer ao conceito alemão *bildung* para exemplificar melhor, compreendendo-o como a configuração da educação de um sujeito autoconsciente, como sujeitos adultos que buscam e contribuem com um projeto pessoal e coletivo, transpondo a visão limitada do treino. García (1999, p. 21-22) sintetiza o que se pode entender por formação e nos auxilia a situar o período do ingresso como parte do processo formativo do sujeito:

Em primeiro lugar, a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos.

Lima (2004) caracteriza a fase de iniciação na docência, basicamente, pela passagem do estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Huberman (2007) refere-se a três fases da vida profissional do professor: a entrada na carreira, a fase de estabilização e a fase da diversificação. Ao tratar da entrada na carreira destaca duas características: sobrevivência e descoberta. Os aspectos relacionados à sobrevivência são mais de ordem negativa, os denominados de “choque do real” e aqueles relacionados à descoberta dizem respeito ao entusiasmo inicial, vinculados ao altruísmo do ingressante.

A ideia de “sobrevivência” transmite com clareza o que este período representa para o professor iniciante. É uma travessia que terá que fazer, obrigatoriamente se quiser permanecer na profissão, geralmente de forma solitária, isolado, sem muito amparo de colegas, dirigentes de escolas ou gestores públicos. Praticamente não há políticas públicas que o apoie. É mais ou menos natural que seja assim, quase não surgem questionamentos a respeito disso. A palavra “sobrevivência”, foi uma das palavras que inspiraram na elaboração desta pesquisa, sendo inclusive utilizada como descritor para a pesquisa bibliográfica utilizada para embasar esta dissertação.

Talvez, muitos não se deem por conta, mas o que está como pano de fundo de toda esta questão é o questionamento do que significa ser um profissional do ensino e da aprendizagem, o que significa ser professor? Day (2001) chama atenção para as transformações que ocorreram nos últimos anos que desafiam a autonomia profissional dos professores e levantam a questão sobre o que significa ser um profissional sob o escrutínio público cada vez maior.

O sentido da formação do professor está no seu fazer que é diferenciado enquanto profissional. Ensinar é algo que qualquer pessoa comum pode fazer a respeito de alguma coisa que conhece, que não é o mesmo que fazê-lo profissionalmente, com maestria, técnica, com ciência e arte, como o professor o faz. O trabalho do professor possui outras configurações de natureza técnica, política, social, pedagógica e epistemológica que o caracterizam e conceituam como tal.

Ao analisarmos a docência universitária, precisamos observar sobre as práticas de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre como o estudante do ensino superior aprende. O saber ensinar é quesito importante e que deve ser desenvolvido nos primeiros anos, se não antes do início, da carreira de professor universitário pois isso influenciará de sobremaneira na aprendizagem dos estudantes.

Day (2001, p. 102) fala a respeito da entrada na carreira docente. Este período, segundo ele, é crucial para os professores na construção de suas visões pessoais e de como se comportar como profissionais.

Os seus “inícios” serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também de influências das culturas da sala de aula e da sala dos professores.

Day (2001) refere-se a três fases pelas quais o professor principiante passa: “lua-de-mel”, de “crise”, de “fracasso” ou de “ir levando”. García (1999), por sua vez, refere Feiman e suas quatro fases de formação/atuação como professor: pré-treino, inicial, de iniciação e formação permanente. Embora cada uma delas afete o professor em algum aspecto, elas irão interferir na forma como concebe o ensino e vai depender da resiliência de cada um o que vai ocorrer no futuro, como vai fazer o enfrentamento da “crise”. “Verifica-se, rapidamente, uma ‘crise’, porque é provável que exista uma discrepância entre as aspirações do indivíduo e a cultura da instituição.” (Day, 2001, p. 102).

Nesta pesquisa interessa-nos a fase do “aprender a ensinar”, que segundo García (1999, p. 112) sistematicamente tem sido esquecida “[...] tanto pelas instituições universitárias como por outras instituições que se dedicam à formação permanente dos professores.” Esta fase possui características próprias que merecem atenção e estudo detalhado, além de preocupação de formadores, das escolas e de outros profissionais relacionados. “É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principalmente devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.” (BORKO, 1986 apud GARCÍA, 1999, p. 113).

Há uma série de fatores envolvidos na dimensão pessoal e profissional do professor iniciante. Normalmente são jovens, com muitas expectativas e ideais, inseguros pela falta de experiência e de conhecimento de como a sala de aula, a escola e o sistema funcionam, além da ansiedade natural de quem está iniciando uma nova etapa. Alguns trazem lacunas na formação que dificulta o desenvolvimento do planejamento, a transferência de conhecimento e ação docente. “Salienta-se como sendo característico deste período a insegurança e falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes.” (GARCÍA, 1999, p. 114). Dentre os problemas que o professor enfrenta o autor citado (1999, p. 114) faz referência à imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; “[...] isolamento dos seus colegas; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino.” Este conjunto de elementos somam-se àqueles próprios do cotidiano da escola como conflitos, indisciplina, relacionamento com pais, cansaço físico e mental, baixa motivação de estudantes e professores, desestímulo por parte de professores que atuam há mais tempo, dentre outros, que conjugam um ambiente desfavorável para quem está iniciando, principalmente quando não há suporte ou apoio adequados.

A formação profissional do professor universitário deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, para que os mesmos possuam pensamentos autônomos e desenvolvimento pleno de suas condições intelectuais.

Para reduzir as dificuldades no início da carreira, a figura de um supervisor é estimulada e defendida por Gonçalves (2009). Segundo o mesmo, a supervisão se configura como um processo humanista e desenvolvimentista cuja essência se traduz no estabelecimento de relações que irão facilitar o desenvolvimento dos novos docentes, baseando-se em atitudes de ajuda, encorajamento e empatia.

Portanto, há necessidade de conhecermos melhor este processo mediante o qual os novos professores aprendem e interiorizam as normas, os valores, condutas, saberes da profissão, aquilo que García (1999) denomina de cultura escolar, na qual estão envolvidos os aspectos organizacional e pessoal/profissional que produzem formas comportamentais as quais Lacey (apud GARCÍA, 1999) denominou de: ajustamento interiorizado, submissão estratégica e redefinição estratégica. O que faz um docente adotar uma ou outra? O que o leva a conduzir determinado comportamento de submissão ou de resiliência? Por que alguns continuam mesmo diante das adversidades vividas neste período e outros não? Por que temos dificuldades de entender certos comportamentos de professores que estão há mais tempo na profissão? Será que não estão aí algumas respostas? Estes e outros questionamentos nos levam à pesquisa. Sabemos que muitas respostas não teremos, mas talvez tenhamos muitas e, quem sabe parte delas, inesperadas ou imprevistas em nossas hipóteses iniciais.

#### **4.2 Formação inicial do docente universitário**

A formação inicial do docente universitário difere muitas vezes da formação inicial dos professores a níveis fundamental e médio.

Começamos abordando o preparo dos professores de uma forma generalizada. Após uma revisão histórica, García (1999, p. 77) identificou que a formação inicial do professor vem sendo realizada por instituições específicas para tal e cumprindo três funções: formação e treino dos futuros profissionais; controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão e agir como agente de mudança do sistema de educação.

Sob a óptica da primeira observação, é fácil e nítido notarmos que o citado acima não é encontrado na formação inicial da grande maioria dos docentes universitários.

Na sua grande maioria, os professores do ensino superior são lançados à sala de aula sem o devido preparo pedagógico para o ensino. Fazem uso das suas experiências, habilidades e conhecimentos técnicos, para através delas atravessarem a barreira existente e chegar ao objetivo da aprendizagem dos alunos. Não existem dúvidas de que em muitos casos tal objetivo é alcançado graças à habilidade e compreensão quase que inconsciente de formas eficientes na

transmissão do conhecimento.

Isto tudo, porém poderia ser melhorado, com uma preparação adequada durante a formação destes profissionais. Disciplinas voltadas ao preparo do docente a ministrar aulas com certeza tornaria o início da carreira de professor em tarefa menos complicada. Como exemplo de disciplinas poderíamos pensar em Psicologia da Educação, Didática e Práticas de Ensino, dentre outras.

Relembrando, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9394/96 e o Decreto no 2.207/97, exigem preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior. De acordo com a LDB, no segundo ano de vigência, a instituição de ensino deve contar com 15% dos docentes com titulação *Stricto-sensu*, dos quais 15% devem ser doutores; no quinto ano, os valores se modificam para 25%, dos quais 10% seriam doutores; e, no oitavo ano, essa proporção passa para 1/3, dos quais 15% seriam doutores. Nota-se, porém, que não está descrita aí a necessidade de formação específica para o cargo de professor do ensino superior.

Surghi, (1999, p.151) evidencia que apesar de a universidade integrar cursos que formam professores para os diferentes níveis de escolaridade, exigindo várias matérias pedagógicas e estágios de prática, no momento de escolher o seu próprio pessoal docente, não exige título algum relacionado à tarefa docente.

Um ponto importante enfatizado por Cunha (2001) é que as atividades de pesquisa recebem uma maior valorização frente às do ensino e extensão, reforçando a tendência do docente procurar assumir o cargo de pesquisador, deixando a docência em um segundo plano, principalmente a nível da graduação.

A grande maioria dos cursos de pós-graduação em várias áreas privilegiam em seu currículo o aprofundamento do conhecimento próprio da sua área, concentrando-se no domínio suas especificidades do saber, privilegiando o desenvolvimento e a capacitação para a pesquisa científica. Sabe-se, porém, que para a docência, não bastam esses saberes; é necessária a formação didático-pedagógica do professor universitário.

Interessante a colocação de Fernandes (1998, p.97) a respeito do tema:

Não se trata de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento) , a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão do projeto de sociedade e universidade que se pretende).

Com o intuito de o professor universitário iniciante se encontrar apto quando do início

da carreira, devemos construir estas “pontes” citadas e também, principalmente, darmos a devida importância no treinamento de práticas pedagógicas e no estudo de assuntos pertinentes à docência, em disciplinas voltadas especificamente para tal.

### 4.3 Formação continuada

O docente universitário deve buscar a continuação da sua formação com o intuito de desenvolver cada vez mais as suas práticas educativas além de obtenção de maior nível de conhecimento científico.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p.164), algumas atribuições marcam o ensino na Universidade e devem ser observadas:

1. propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;
2. conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
3. considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação;
4. desenvolver a capacidade de reflexão;
5. substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento;
6. integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
7. criar e recriar situações de aprendizagem;
8. valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
9. conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver, com base nele, processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

A partir do supracitado, é notória a conclusão que para ensinar na Universidade, o professor necessita ser reflexivo, crítico e competente no que se refere à sua área de atuação, não bastando as formas “comuns” de ensino.

Veiga (2008) enfatiza que a formação continuada é uma ação contínua e progressiva, envolvendo várias etapas, e atribui uma valorização significativa para a prática docente. Ela é contextualizada histórica e socialmente, constituindo-se, assim, um ato político pois esta deve ser compatível com o contexto social, político e econômico.

Para Melo e Cordeiro (2008), pensar em formação continuada é pensar em um processo onde o conceito de formação de professores possa se associar ao conceito de mudança, inovação, atualização e desenvolvimento profissional; para que assim, esta deixe de ser percebida como apenas um momento, para se tornar uma atuação no cotidiano e uma adequação à prática pedagógica, de um modo geral.

Vivemos um momento em que os cursos de pós-graduação fornecem aos futuros professores uma formação pouco voltada para o ensino docente. Pimenta e Anastasiou (2010, p.108) discorrem sobre o assunto:

Constatada e reconhecida a importância do desenvolvimento profissional da profissão docente para os professores que atuam na universidade, vários caminhos vêm sendo experimentados nas últimas décadas. Inicialmente, houve a inclusão de uma disciplina, nos cursos de pós-graduação, sobre metodologia do ensino superior. Embora, em geral, resumida a uma duração de 60 horas em média e nem sempre desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, essa iniciativa tem sido, para muitos docentes universitários a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização de conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam.

A partir de uma reflexão do exposto, é importante que o conjunto educacional como um todo dê a devida importância para a formação continuada aos docentes universitários. Os próprios professores de nível superior necessitam uma maior conscientização de que esta profissão necessita de investimento no seu desenvolvimento como outra profissão qualquer, senão mais. A função de professor precisa de capacitação própria para o seu bom desempenho. Não são suficientes apenas os títulos, sejam eles de bacharel, mestre ou doutor, mas também é necessário o saber pedagógico, ou seja, o saber ensinar. Tendo esta premissa, a tarefa da transmissão do conhecimento poderá ocorrer de uma forma mais fácil e eficiente beneficiando tanto o professor quanto o aluno.

#### **4.4 Permanência e Desenvolvimento Profissional Docente**

O que leva o docente universitário permanecer na profissão? Como se dá o desenvolvimento da carreira? Com estas duas perguntas iniciamos este tópico e iremos buscar elucidá-las.

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas aquele subentendido no desenvolvimento dos saberes. Deve ser analisado em um sentido muito mais amplo. O desenvolvimento político e cultural, dentro e fora da Universidade, são fundamentais. Ainda são importantes, condições dignas de trabalho como destacam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.65):

[...] o desenvolvimento profissional não se reduz a cursos de formação continuada. Outros fatores como salários, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista, etc., influenciam no desenvolvimento profissional do professor.

O docente universitário muitas vezes necessita observar o ato de ensinar como uma profissão. Sendo o ato de ministrar aula uma profissão, esta carece de profissionalização. Para esta profissionalização, o professor deve buscar o desenvolvimento de competências necessárias para a sua atuação.

Nóvoa (2002) defende o conceito de desenvolvimento profissional docente perante ao conceito de educação continuada. O autor sugere que o próprio professor reflita e busque desenvolver a sua própria formação através de uma prática reflexiva, centrada no desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional.

Analisemos o contraponto da permanência, o abandono da profissão. Lemos (2009, p.4) em sua tese de doutorado faz interessante pesquisa sobre os motivos pelos quais os professores abandonam a docência. Ele divide em fatores intra-escolares e extra-escolares e elucida:

Em relação aos motivos intra-escolares, as principais queixas dos professores estão relacionadas à indisciplina dos alunos, seguida da desorganização/ desestruturação da escola, do ambiente ruim de trabalho, da progressão continuada, das péssimas condições de trabalho, do excesso de tarefas e da ausência de trabalho coletivo. É interessante notar que a referência aos alunos repete-se, também, como desinteressados e ruins, além dos indisciplinados e violentos. Em relação aos motivos extra-escolares, ou seja, externos à rotina da escola, os professores destacaram a desvalorização profissional, os baixos salários, o desinteresse das famílias, a dificuldade em manter-se atualizado.

Tal fenômeno com certeza se repete a nível superior e, como já ilustramos anteriormente, existe um fator adicional: a falta de preparo específico para a profissão docente. Esta falta de preparo em um primeiro momento potencializa os efeitos dos fatores supracitados.

Pimenta e Anastasiou (2010, p.253) citam experiências interessantes em outros países (Estados Unidos, Canadá e Alemanha) no desenvolvimento profissional dos docentes universitários:

[...] Preparação, formação e desenvolvimento profissional de professores universitários – nessa nova e fértil perspectiva, encontramos algumas temáticas de formação sendo realizadas em diferentes países. Essa diversidade temática mostra que os docentes universitários ampliaram suas expectativas em relação à Didática, para além de sua mera contribuição às questões das técnicas de ensinar, mas incluindo análises e reflexões sobre o processo de ensinar, nos contextos da universidade:

- aquisição de conhecimentos sobre os processos que ocorrem na sala de aula;
- domínio de estratégias de intervenção didática;
- análise dos problemas de aprendizagem e desenvolvimento universitário;
- desenvolvimento de habilidades e estratégias de comunicação;
- desenvolvimento de habilidades de pesquisa do próprio ensino em aula; de desenvolver inovações;
- aplicação de processos avaliatórios que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos;
- formação de valores profissionais e de ética profissional;
- elaboração de planos, programas e novas lógicas de organização curricular;
- análise crítica das demandas profissionais e mudanças curriculares;
- coordenação de equipes de discussão;

- mobilização de atividades para relacionar teoria e prática;
- integração de resultados de pesquisas de campo em situações de ensino;
- observação, registro, sistematização, análise e interpretação dos resultados da própria atividade docente; apresentação deles em eventos; sua discussão em vários fóruns; e outras.

Os itens citados fornecem uma boa direção e resumem de uma forma objetiva o que necessitamos buscar no desenvolvimento profissional do professor universitário.

Alcançar um bom desenvolvimento é fundamental também para a permanência destes professores em sala de aula. Mas não só. A devida valorização da função, através do reconhecimento da população e dos alunos, da melhora das condições de trabalho e de uma recompensa financeira digna e justa são fundamentais para a longevidade destes profissionais nesta profissão apaixonante que é a docência.

## 5 PANORAMA DO UNIVERSO PESQUISADO: ANÁLISE E DISCUSSÃO

De acordo com os preceitos históricos da humanidade “[...] o homem é, por natureza, um animal curioso” (FONSECA, 2002, p.10), pois a partir das referências sociais e culturais proporcionadas pelo ambiente onde vive, é capaz de criar suas próprias representações de mundo e de sociedade.

Essas representações associadas à ideia de curiosidade impulsionam o imaginário na busca pelo conhecimento, despertando o desejo em conhecer e aprofundar “o novo” através da pesquisa. Segundo Gamboa (2012, p. 197) esse sujeito que elabora o conhecimento, é ao mesmo tempo investigador, cientista, cidadão, homem de seu tempo, “[...] vinculado a um determinado grupo social com interesses e valores culturais específicos, condições inerentes das quais não se pode separar quando realiza uma pesquisa”.

Nas instituições superiores em que a pesquisa é concebida com maior argúcia e conhecimento de causa, a investigação é resultante do aprimoramento dos ideais propostos pela linearidade do senso comum, prevendo que a partir da utilização de instrumentos e métodos, se produza o saber científico (FONSECA, 2002). Na mesma linha de raciocínio Gamboa (2012) afirma que os métodos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico se referem aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento. Isto quer dizer que a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa.

Nesta ótica, a pesquisa científica caracteriza-se por um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo oportunizar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2010, p. 1), a partir de fundamentações teóricas que contribuem para a evolução de novos conhecimentos e técnicas nas distintas áreas de atuação. No entender de Luna (2002) o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades.

No campo educacional, a pesquisa deve superar a ingenuidade do racionalismo objetivista pelo racionalismo autêntico (HUSSERL, 2002), oportunizando inserções nos diferentes campos do conhecimento científico e sua aplicabilidade e utilidade social nos fenômenos a ser estudados. Em outras palavras, Gamboa (2012, p. 98) reforça que a própria ciência é uma construção histórica e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento de formações sociais, uma forma “[...] desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar, num processo cognitivo transformador da natureza”.

Demo (2003, p. 8) assegura ainda que, a busca pelos saberes científicos deve proporcionar o desenvolvimento de pesquisas de caráter reflexivo a partir de “[...] uma percepção emancipatória do outro que busca fazer-se oportunidade, à medida que começa e se constitui pelo questionamento sistemático da realidade”.

Ao pesquisador, compete um olhar de proximidade e interação com os sujeitos da pesquisa a fim de apreender o universo das informações e percepções, atribuindo significado social com relação a conjuntura em que estão inseridos e as práticas que realizam. Assume ainda, o compromisso com as informações recebidas reconhecendo os participantes<sup>3</sup> da pesquisa, “[...] enquanto sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas identificados” (CHIZZOTTI, p. 83, 2001).

Desta forma, a utilização do enfoque qualitativo justifica-se na medida em que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis” (MINAYO, 2001, p.14). Além disso, oferece espaço para reflexão a partir da escuta individual dos sujeitos da pesquisa, garantindo um olhar crítico e profundo dos aspectos a serem investigados.

Para atender estas especificações sugeridas pelo enfoque qualitativo, a pesquisa segue a abordagem histórico-crítica que insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento e que de acordo com Gil (1999, p.32) “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas econômicas, culturais, etc.”

Oriunda das bases filosóficas do Marxismo, a perspectiva histórico-crítica surge no meio educacional em meados de 1979 para superar as manifestações instituídas pelas teorias não-críticas<sup>4</sup> e crítico-reprodutivistas<sup>5</sup> que concebiam a educação isolada dos fenômenos sociais e históricos (SAVIANI, 2007).

De acordo com Frigotto (2002), essa perspectiva busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, expressando o conhecimento aprendido da realidade a partir das relações entre a parte e a totalidade. Neste sentido, o referido

---

<sup>3</sup> Chizzotti (2001) em sua obra *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*, cita uma expressão de Garfinkel ao assegurar que “[...] ‘os atores sociais não são imbecis’, mas autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico” (p.83).

<sup>4</sup> *Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista* (ARAUJO, 2009).

<sup>5</sup> *Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado - AIE e Teoria da Escola Dualista* (ARAUJO, 2009).

autor pronuncia-se sobre a gênese do conhecimento e o ponto de partida do pesquisador que deve ser o mundo da vida em sua concretude.

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento (FRIGOTTO, 2002, p. 82).

Neste sentido a concepção histórico-crítica busca “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]” (SAVIANI, 2008, p. 15), compreendendo as nuances educacionais enquanto alicerce no desenvolvimento histórico.

No processo de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2002).

Na pesquisa realizada, a utilização desta abordagem tornou-se viável na medida em que buscou compreender os desafios da docência universitária na sociedade complexa, atribuindo inferências que oportunizem meios para a transformação da realidade investigada e sua perpetuação no contexto onde se encontra inserida, considerando os aspectos sociais e históricos intrínsecos no processo. Ainda, buscou compreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, apreendendo os processos de transformação e potencialidades de mudança (GAMBOA, 2012).

No entendimento do referido autor,

O homem conhece para transformar. O conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade, questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e dá potencialidade à ação transformadora (GAMBOA, 2012, p. 189-190).

Além disso, por estabelecer uma relação de proximidade com a área da Filosofia, “[...] contribui com as ideias e reflexões sobre a totalidade do processo, de forma que o mesmo não seja visto apenas como fragmentos, mas, sim, como totalidade histórica e social” (ARAÚJO, 2009, p. 353). Neste sentido quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia (GAMBOA, 2012). Desta forma, a presente seção busca realizar

uma análise das concepções e caminhos metodológicos para a compreensão da dinâmica existente entre o contexto a ser estudado e a interação com os sujeitos da pesquisa.

Antes de iniciar a analisar os dados obtidos com a pesquisa de campo, vamos rememorar a metodologia utilizada para obtenção dos mesmos. Com a finalidade de possuímos uma amostra digna de endossar a presente dissertação, algumas estratégias foram necessárias.

A pesquisa realizada teve caráter qualitativo com enfoque exploratório, bibliográfico e de Campo.

As estratégias metodológicas utilizadas constituíram-se em leitura, fichamento de obras pertinentes da pesquisa, contato e coleta de dados com sujeitos pertencentes ao universo pesquisado, organização, análise e síntese dos dados coletados e sistematização da pesquisa.

### **5.1 Percurso da pesquisa para a coleta de dados**

Para a Pesquisa Bibliográfica utilizamos como descritores os seguintes: “Ingresso na carreira docente no Ensino Superior na área da saúde”, “Professor iniciante no Ensino Superior” e “Sobrevivência no ingresso na carreira no Ensino Superior”, utilizamos a plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para pesquisar possíveis teses ou dissertações relacionadas. Além destes, procuramos obras relacionadas com o tema proposto a fim de sedimentar os conhecimentos referentes ao assunto.

Para a coleta dos dados, em primeiro lugar foi realizado um levantamento, junto à instituição onde atuam os professores objetos deste estudo. Junto a este primeiro contato com a instituição foram-se apresentadas as intenções da pesquisa bem como os procedimentos metodológicos que seriam aplicados. Foi-se ainda solicitado a assinatura da Carta de Anuência (APÊNDICE A) por parte da Universidade.

O levantamento foi realizado com base nos seguintes critérios pré-estabelecidos: docentes universitários de todos os cursos da área da saúde existentes no Câmpus *lócus* da pesquisa com no máximo cinco anos desde o início de atuação nesta atividade. Para conseguirmos tais dados, entramos em contato com o coordenador da área do conhecimento onde estão vinculados os cursos da área da saúde e, contando com a sua autorização e ajuda, obtivemos junto ao departamento pessoal da universidade estudada a listagem destes professores que se enquadravam ao universo desta pesquisa.

De posse destes dados, tomamos todas as providências para viabilizar a forma prevista na metodologia do projeto, de seleção dos indivíduos, e partimos para a coleta dos dados. Porém, antes de iniciarmos as entrevistas, foi realizada uma reunião em que todos os coordenadores de cada um dos cursos envolvidos estiveram presentes, sendo-lhes expostos detalhes da pesquisa e da entrevista que seria aplicada aos professores envolvidos. Solicitamos o apoio e a contribuição destes coordenadores e estes, além de prontamente aceitar o pedido, forneceram os dados de contato de todos os professores de cada disciplina que pudessem ser eventualmente selecionados para a entrevista.

Para a coleta dos dados realizamos, com cada um dos professores selecionados, uma entrevista semiestruturada com questões previamente planejadas (ANEXO C), com gravação do áudio, o que permitiu aliar a obtenção de alguns dados objetivos a outros subjetivos graças a um diálogo maior que este tipo de entrevista proporciona, conseguindo assim valiosas informações que serão vislumbradas e comentadas logo adiante. As entrevistas foram transcritas e categorizadas para posterior análise. Estas, foram realizadas em ordem aleatória, pelo próprio pesquisador, com cada um dos indivíduos selecionados, em data, horário e local em que os mesmos estivessem disponíveis, com agendamento prévio por correio eletrônico.

A análise dos dados teve abordagem qualitativa e utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977). Elaboramos categorias e a partir destas organizamos os dados e com base nelas trabalhamos as respostas, como serão elucidadas logo adiante.

A pesquisa foi orientada teoricamente pelo enfoque epistemológico da corrente histórico-crítica, como já apontado acima, por ser a linha de pensamento que permite abrigar os dados tendo como pano de fundo a dinâmica social dialética, as transformações no mundo do trabalho e auxiliar a esclarecer as condições sócio-históricas do exercício da profissão docente.

Voltando para a captação dos dados, levantamos um total de trinta e três professores universitários com até cinco anos do início na docência no Câmpus *locus* desta instituição. Eles estavam divididos de maneira não uniforme entre os cursos de Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia. O curso de Farmácia, existente na Universidade, não continha nenhum professor que se enquadrasse aos critérios de seleção.

Como forma de conseguirmos uma amostra com a maior abrangência possível, buscamos selecionar para a entrevista indivíduos de todos os cursos. Dois deles possuíam apenas um professor que pudesse ser incluído nos critérios de escolha, estes foram então selecionados a participar do estudo. Os demais cursos, com mais professores, foram todos

incluídos, porém com uma quantidade uniforme de indivíduos pesquisados que foi escolhida de forma aleatória a fim de termos uma maior confiabilidade na pesquisa.

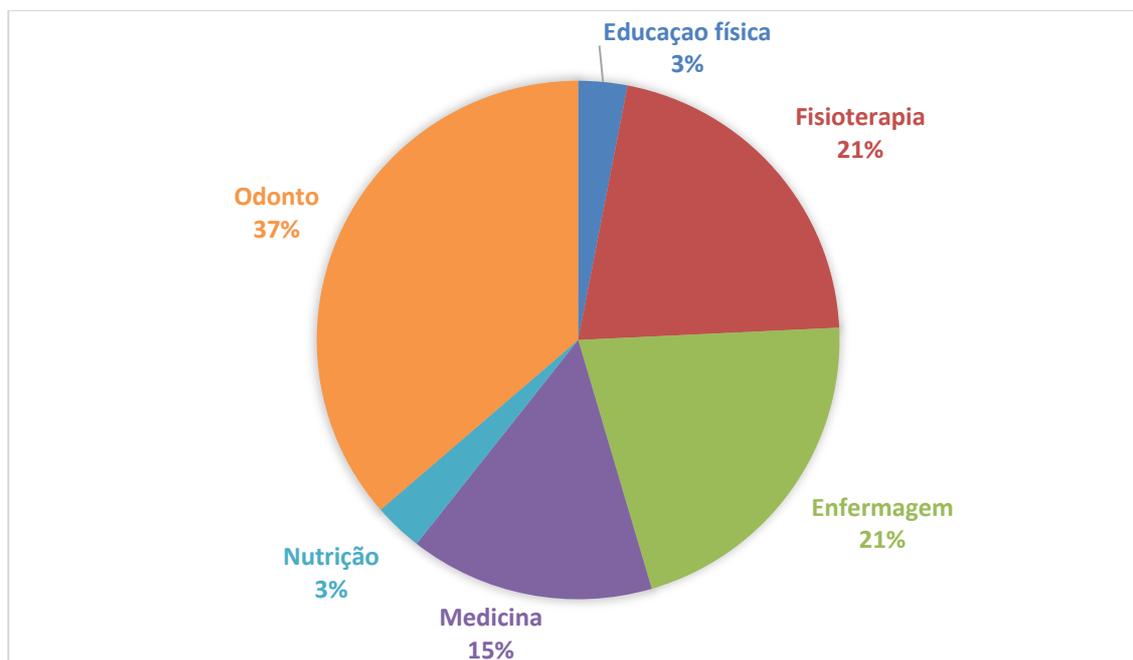
Quanto às questões éticas, à beneficência, respeito à pessoa e justiça, a pesquisa terá como benefícios proveito direto e indireto em decorrência de sua participação na pesquisa. Os benefícios indiretos são aqueles benefícios que abrangem a sociedade considerando o participante em sua dignidade e como integrante do interesse difuso a ser gerado pela pesquisa” (CNS N° 466/12).

Quanto a não maleficência, a pesquisa não ocasionou ou ocasionará nenhum risco ou danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao ser humano, em qualquer fase do decorrente estudo. E de forma alguma irá afetar os participantes, pois foi desenvolvida com indivíduos com autonomia plena, sem precisar de autorização legal para sua participação. Os questionamentos não constrangeram os sujeitos ou foram expostos a atos vexatórios que possibilitasse algum incômodo ou descontentamento ao objeto de pesquisa. Por isso, as perguntas realizadas foram contextualizadas e explicadas de tal forma que o sujeito pesquisado não se sentisse impossibilitado, constrangido ou retraído em responder as questões conforme sua convicção. Poderia haver um mínimo desconforto por participar da coleta de dados.

Portanto, de forma alguma a pesquisa apresentou ou ainda apresentará maleficência aos sujeitos que tiveram a liberdade do consentimento em participar. A pesquisa irá oferecer possibilidades de gerar conhecimento sem ter afetado o bem-estar dos participantes. Demonstrou respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa (CNS 466/12).

Começamos agora a observação e análise prática dos dados coletados. O gráfico abaixo representa a distribuição dos indivíduos possíveis de serem pesquisados em relação aos respectivos cursos, sendo que o número total de possíveis participantes da pesquisa, ao qual o gráfico faz referência, foi de trinta e três professores:

Gráfico 5 - Distribuição dos indivíduos pesquisados entre os cursos da área da saúde.



Fonte: AUTOR (2019).

Como podemos observar há uma distribuição não uniforme entre os indivíduos que potencialmente poderiam participar do estudo. Frente a isto, para a realização da pesquisa de campo, selecionamos para a entrevista os únicos docentes que se enquadravam nos critérios que ministram aulas nos cursos de Educação Física e de Nutrição e três professores de cada um dos demais cursos (Fisioterapia, Enfermagem, Medicina e Odontologia), sorteados aleatoriamente. Obtivemos assim um total de catorze entrevistados.

Com base nos dados coletados podemos demonstrar algumas características interessantes frente aos sujeitos da pesquisa traçando um panorama a respeito da identidade dos pesquisados.

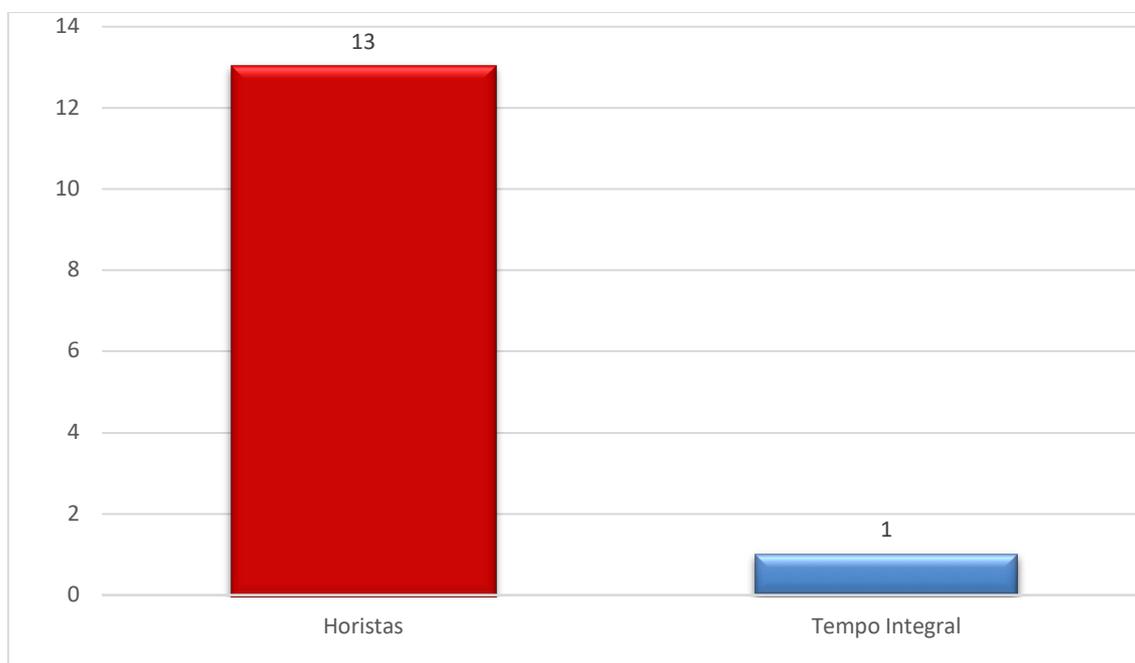
Quanto ao vínculo ao trabalho prestado pelos professores na instituição pesquisada percebemos que quase a totalidade era horista. Dos catorze entrevistados, apenas um apresenta contrato de tempo integral junto à universidade. Em uma rápida análise deste fator, é possível imaginar possíveis causas para tal. Estando em início de carreira, pertencentes a um grupo de professores que em muitos casos não possuem na docência a sua principal ocupação e fonte de renda, estes profissionais tendem a ser contratados nesta forma de contrato social. Soma-se a isto as dificuldades financeiras que, grosso modo, assolam as instituições de ensino superior tradicionais que optam então por este tipo de contratação.

Para Durham (2007), a maioria das IES privadas é administrada como um empreendimento lucrativo. Nesta atividade, para se obter lucro é necessário ter muitos alunos. E, na competição para se obter muitos alunos, o preço é peça fundamental. Para manter os custos baixos do negócio, a principal estratégia utilizada por estas IES é a redução do custo da mão de obra. Mesmo nas grandes IES privadas, há uma quantidade excessiva de docentes horistas e a carreira docente se torna cada vez mais rara.

Cada vez mais os contratos horistas aumentam, esse fator impede que os docentes criem vínculos com a universidade, tornando a atividade docente mais intensificada devido a necessidade de o professor assumir outros vínculos com outras instituições.

Partindo do exposto, devemos ponderar que para obtermos sucesso na perpetuação e aperfeiçoamento dos docentes no desbravamento da condição de professor do ensino superior, existe a necessidade de real investimento nos mesmos, permitindo através de uma carreira universitária segura, por contrato de tempo integral, um pleno desenvolvimento deste profissional e com isto elevando de sobremaneira a qualidade do ensino.

Gráfico 6 - Distribuição dos pesquisados a respeito do seu vínculo de trabalho.

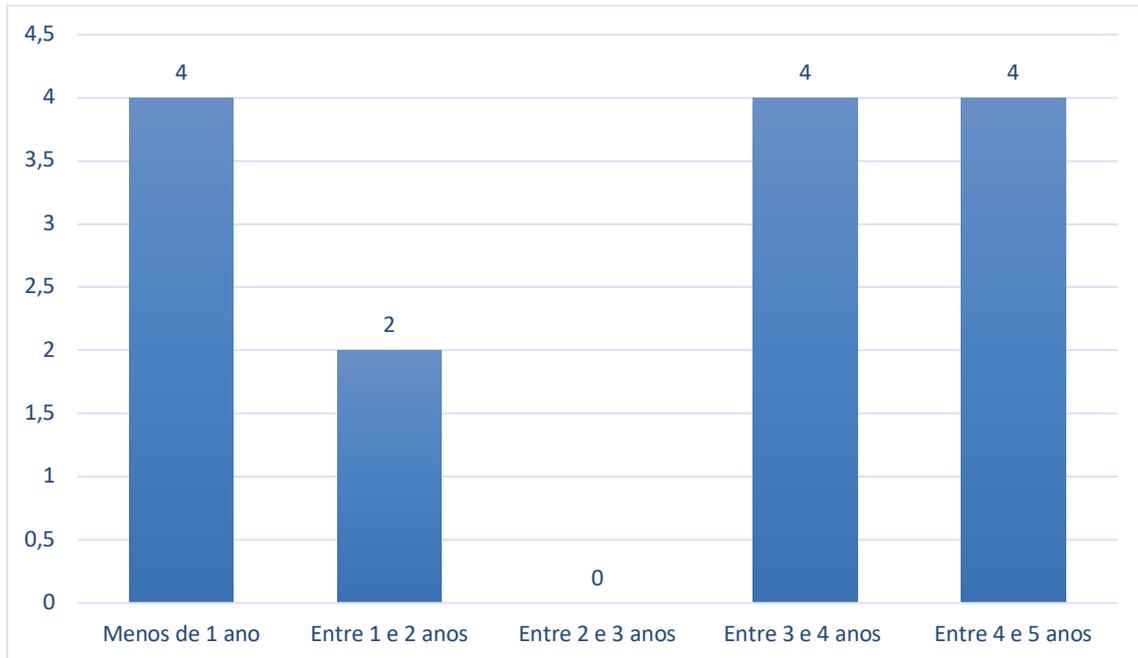


**Fonte:** AUTOR (2019).

Para posterior análise, é importante estratificarmos o tempo de atuação dos sujeitos como professores universitários da área da saúde. Dentre os pesquisados foi possível observar uma distribuição razoavelmente homogênea, tendo-se em conta que a escolha se deu de modo

aleatório entre todos os professores com até cinco anos de atuação na docência. Vejamos agora o gráfico número sete:

Gráfico 7 - Distribuição dos indivíduos estudados entre o tempo de atuação na docência do ensino superior.



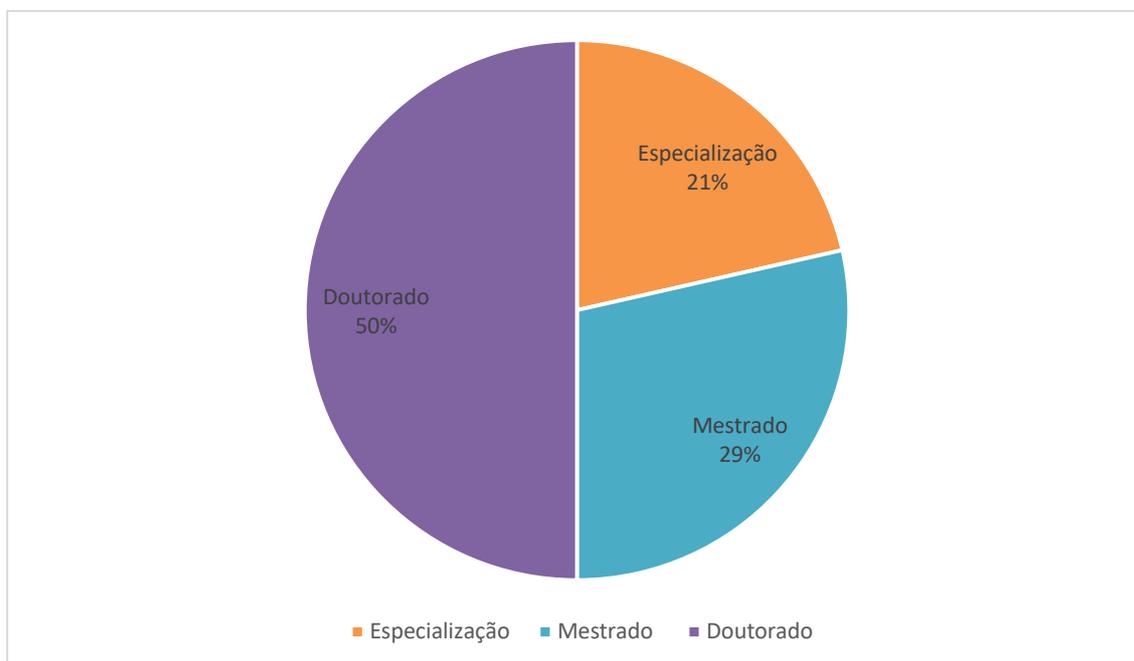
**Fonte:** AUTOR (2019).

O gráfico deixa claro que possuímos indivíduos estudados que tem pouquíssimo tempo de atuação na profissão (menos de um ano), passando por docentes com uma vivência “intermediária” até professores mais “experientes”. Destaco estes termos relativos à experiência na profissão pois obviamente, apesar desta divisão, estamos estudando professores iniciantes.

Um dado muito interessante coletado diz respeito à graduação dos professores. Todos os professores pesquisados apresentam graduação na área em que ministram as aulas. É impossível não valorizar já no primeiro momento esta informação. Professores com graduação na área que atuam não é garantia de conhecimento, mas com certeza possuem um panorama geral da formação dos seus alunos e não apenas na disciplina.

Complementando ainda, foi perguntado aos entrevistados a respeito da sua titulação. Todos apresentavam pós-graduação sendo que ficou assim distribuída em relação à titulação dos entrevistados.

Gráfico 8 - Distribuição dos indivíduos pesquisados em relação à titulação.



Fonte: AUTOR (2019).

O gráfico número oito demonstra que a instituição possui como critério de escolha contratar profissionais que possuem um bom grau de conhecimento, dado este demonstrado facilmente pela excelente titulação (50% de doutores) entre os entrevistados.

Com os dados apresentados, todos eles objetivos e de fácil interpretação, tiramos um “raio-x” da nossa amostra, caracterizando-a de forma simples e objetiva e que nos facilitará o perfeito entendimento das análises que faremos a seguir.

## 5.2 Ingresso na vida profissional

Nesta seção iremos discorrer sobre os aspectos relevantes no momento do início da carreira como professor dos entrevistados<sup>6</sup>. A partir de três perguntas chaves procuramos abranger como se deu este processo.

As perguntas tinham o intuito de saber como os professores se sentiram no começo de suas carreiras docentes. Fundamental importância foi dada às informações relevantes em relação às suas expectativas e dificuldades encontradas neste início, além de considerar se

---

<sup>6</sup> A fim de preservar a identidade dos pesquisados, utilizaremos a numeração de 1 a 14, por ordem em que foram entrevistados, quando formos nos referir às suas falas.

receberam ou não o apoio necessário para superar eventuais dificuldades, tanto pela instituição quanto por colegas ou chefes de setor.

Como foi seu ingresso na vida profissional? Com esta pergunta buscamos analisar de que forma o docente se sentiu, com uma abordagem ampla desta fase. Curiosamente este questionamento, que em princípio seria para termos uma noção subjetiva de cada um para este momento, mostrou uma dificuldade de compreensão dos entrevistados ao que o pesquisador gostaria de interpelar. Mesmo com uma explicação do objetivo da questão a cada um dos professores, a grande maioria respondeu a maneira “prática” de como iniciaram na profissão – se foi através de concurso ou convite, em que disciplina, se fizeram prova de seleção ou não, entre outros.

Voltando então para a análise da pergunta, apenas dois docentes compreenderam a ideia do pesquisador. O professor 6 pontua:

*[...] é desafiador, não é a área de atuação que eu desenvolvia até então, mas o contato com os alunos me estimulou bastante, me tirou de uma área de repouso que a gente permanece durante um certo tempo (trabalhando como profissional médico) e foi gratificante, basicamente no encontro com os alunos e na capacidade de ensinar um pouquinho do que a gente sabe pra eles nas áreas específicas relacionadas com a minha área da minha atuação<sup>7</sup>.*

Esta resposta nos mostra que profissionais oriundos de outra carreira se sentem estimulados quando lhes é oferecido a oportunidade de transmitir os seus conhecimentos.

Já o professor número 1 enfatiza aspectos positivos do seu início na carreira docente: *[...] era um sonho meu, eu esperava muito isso. Fui muito bem recebida pelos alunos apesar da enorme expectativa.*

Ainda com a intenção de avaliar o início da vida profissional docente foi questionado aos professores quais os sentimentos desencadeados quando do início nesta atividade e o que mudou até o presente momento. A palavra “insegurança” sozinha consegue sintetizar boa parte dos comentários tecidos em relação a esta enquete. Pinçamos o comentário do professor número 5 que nos deixa bem claro este sentimento: *[...] bastante responsabilidade e insegurança, porque eu era muito jovem e quando comecei a dar aulas, possuía praticamente a mesma idade dos meus alunos, não sabendo se teria capacidade de cumprir o papel a mim designado [...].*

Outro sentimento que surgiu ao analisar as repostas dos participantes foi o de desafio de superar uma nova etapa na vida: *[...] de desafio, pois para se propor a ensinar outras pessoas,*

---

<sup>7</sup> Ao longo do texto vamos utilizar a letra itálico para diferenciar os depoimentos dos entrevistados das citações dos teóricos.

*é necessário segurança que você saiba que domina todos os conteúdos, a fim de conseguir transmitir tais conhecimentos em aula*, frase do professor número 11.

Huberman (2007) ao estudar o ciclo de vida profissional dos professores nomeia dois estágios na entrada na carreira docente, a “sobrevivência” e a “descoberta”. Observando e comparando a análise deste questionamento, junto aos docentes pesquisados, ao proposto por Huberman, percebemos uma nítida relação entre a “insegurança” relatada com a “sobrevivência” e entre o “desafio” com a “descoberta”. Segundo este autor, a sobrevivência se dá entremeio ao choque com o real (confronto inicial com a complexidade profissional), envolvendo as preocupações consigo mesmo, os desencontros entre os ideais e as realidades e o enfrentamento a outras dificuldades do contexto escolar. Já a descoberta traduz o entusiasmo do início de carreira, experimentações e a exaltação pela responsabilidade assumida, por constituir parte de um corpo profissional. Soma-se a estes aspectos a exploração que pode ser fácil ou problemática, sendo limitada, portanto, por questões de ordem institucional.

Mariano (2006), de acordo com o exposto por Tardif (2008) e Marcelo Garcia (1999), observa que é nessa primeira fase da docência que os professores são atingidos por uma grande sensação de insegurança e de falta de confiança em si próprios. O profissional em início de carreira luta por estabelecer uma identidade própria, que somente é reconhecida por seus pares com o passar do tempo, quando mostrar plena capacidade.

Após perguntar aos entrevistados como se deu a entrada na carreira, foi-se perguntado se após o período em que eles estão desempenhando a função de docente mudou algo em relação ao começo. Apesar da pouca experiência de todos, lembramos aqui que forma pesquisados professores com no máximo cinco anos de docência, houve praticamente um consenso demonstrando que a experiência, por menor que fosse, os tornou profissionais mais confiantes e seguros de si. O professor número 3 sintetiza bem o exposto:

*Mais preparado, mais maduro, me integrando ainda mais com as turmas, entendendo muito mais os mecanismos metodológicos, a didática e a prática pedagógica, as relações com a academia, com os alunos e a extensão o ensino e a pesquisa, e a partir disso a gente consegue resultados bem mais positivos e satisfatórios, então bastante feliz e realizado com a profissão.*

Concluimos com as falas dos professores que a experiência proporciona aos mesmos, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar.

Aqui caberia um questionamento que poderia ser elucidado em uma pesquisa futura: quais os motivos que levaram estes professores a um amadurecimento tão rápido? Mesmo os

docentes com pouquíssimo tempo de atuação sentiram e relataram esta rápida transformação. O professor número 7 resume categoricamente o exposto:

*[...] mais confiante com certeza e muito mais tranquilo também, tanto para corrigir eventuais erros que acontecem, quanto para guiar as turmas, porque você acaba percebendo que algumas coisas vão ocorrendo sistematicamente e você consegue ajustar de tempo em tempo. Então estou me sentindo mais confiante e mais calmo no lidar com tudo que envolve ministrar aula.*

Nunes (2015, p.8) em sua dissertação reforça a evidência encontrada, pois é

*[...] necessário ponderar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional. Desta forma, configura-se como um desafio à docência na educação superior o desenvolvimento de estratégias formativas as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da área de atuação do professor que atua na educação superior.*

Talvez uma possível resposta para a pergunta realizada acima seja vislumbrada quando analisamos o questionamento aos professores no que se refere ao acolhimento que a instituição pesquisada dá aos recém iniciados na profissão. A totalidade dos docentes elogiou a maneira com que foram recepcionados pela instituição pesquisada, tanto pela direção, quanto pela coordenação e colegas.

O professor número 10 resume:

*A recepção do curso foi muito bacana, em especial por parte da coordenação e da direção. Considero que fomos bem acolhidos, nos deixam bem à vontade para trabalhar, claro que dentro das normativas das diretrizes da instituição, porém nos dão liberdade para executar diferentes metodologias e dessa forma nos deixam tranquilos.*

Garcia (1999, p.113) discute e enfatiza a necessidade de apoio institucional para com os novos professores e indica um processo de iniciação com o jovem professor sendo este

*[...] o processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional.*

Além da simples experiência de estar em sala de aula, assim com enfatiza Marcelo Garcia (2009), é necessário propiciar ao professor iniciante o conhecimento pedagógico geral, em vários aspectos: a educação, sua história, filosofia da educação e legislação, o ensino e seus

princípios gerais, os alunos, o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão e a estrutura das turmas, as técnicas de ensino, o planejamento, as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a estruturação curricular, a avaliação, a cultura e influência do contexto no ensino.

### **5.3 Formação e desafios da prática docente**

Agora vamos observar a partir das respostas dos pesquisados as suas impressões quanto à atenção dada na formação enquanto professores universitários.

Relacionado a este tema, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Podemos dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação, através dos cursos de formação “*stricto-sensu*” e “*lato sensu*”, entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência na educação superior é quase inexistente.

Somado ao observado por Pimenta e Anastasiou, os docentes da área estudada – área da saúde – se originam de cursos com um direcionamento mais técnico, com nada ou muito pouco de atenção para a formação pedagógica. Entre os professores pesquisados encontramos apenas três que possuíam algum curso de formação para a docência. Estes professores cursaram mestrado em educação, com o intuito de se prepararem ao exercício da profissão. Os demais professores, apesar de suas formações específicas em suas áreas, não buscaram cursos de aprofundamento voltados para a profissão docente.

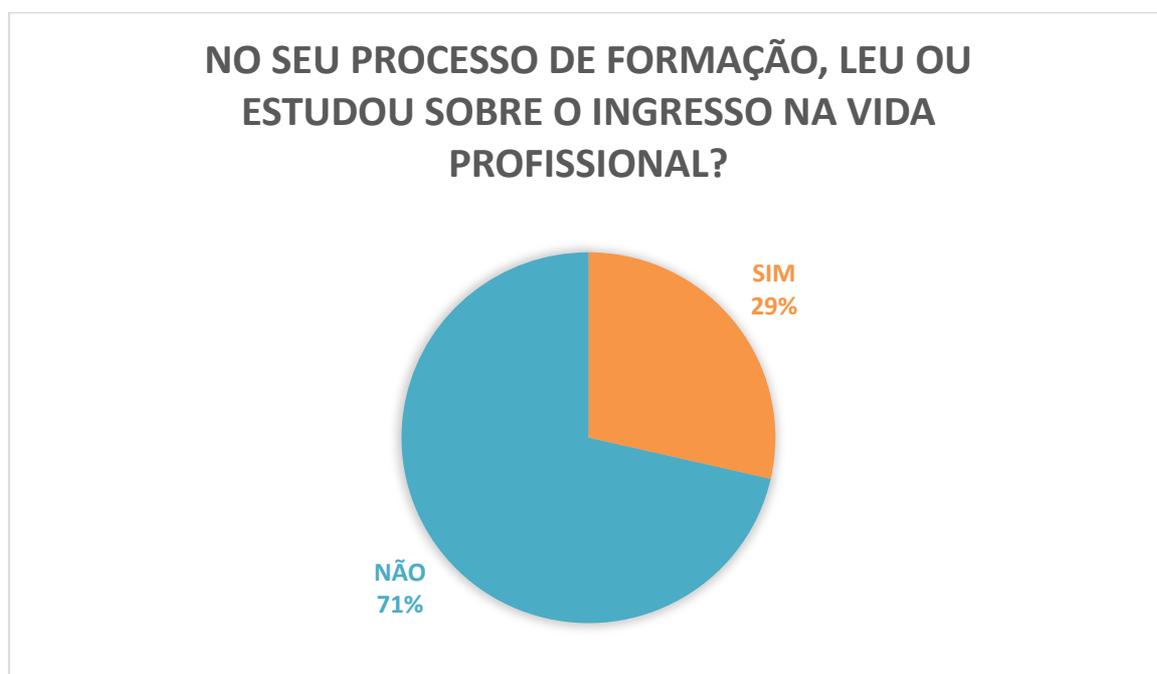
Para Marcelo (1999, p.25) a formação inicial “é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino[...]”. Se pararmos para analisar, os professores pesquisados praticamente “pularam” este estágio, pois os mesmos foram lançados a professores universitários basicamente com as suas formações específicas oriundas da área da saúde, tendo realizado muito pouco em relação ao que chamamos de aprender a ensinar.

Conforme evidenciamos no gráfico número 9, vários dos docentes pesquisados (10 entre os 14 entrevistados) evidenciaram que o único momento em que estudam ou se preparam diretamente para o fato de lecionar é em um curso de educação continuada ministrado pela instituição a qual pertencem. O professor número 6 cita: “[...]a universidade nos propiciou e

nos orientou a fazer um curso de formação continuada na área da docência com a carga horária de 60 horas”.

Outros, salientaram que tiveram como formação pedagógica apenas as disciplinas obrigatórias nos seus cursos de mestrado e/ou doutorado, conforme afirma o professor número 3: “[...] durante o mestrado tive uma disciplina para formação docente que era realizada com base nas teorias da aprendizagem”.

Gráfico 9: Preparo específico para a profissão docente.



Fonte: AUTOR (2019).

Podemos dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional do professor que atua no ensino superior, através dos cursos de formação *stricto-sensu* e *lato-sensu*, entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência no ensino superior há pouca preocupação. Mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos, para a prática da docência, assim como, para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática (NUNES, 2015 *apud* TEIXEIRA, 2009).

De acordo com o Artigo 18 da Portaria 76/2010 da Capes:

O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (CAPES, 2010, p. 31).

E o artigo 20 da Portaria 181/2012 também da Capes:

O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando no nível de doutorado, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os beneficiários do PROSUP, obedecendo aos seguintes critérios:

I - o beneficiário que comprovar a realização do estágio de docência no mestrado fica dispensado dessa obrigatoriedade no doutorado;

II - as Instituições que não oferecerem curso de graduação deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;

III - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre e a carga horária máxima do estágio de docência será de 4 horas semanais;

IV - o registro e avaliação do estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio, caberá à Comissão de Bolsas CAPES;

V - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VI - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

É de fundamental importância a existência destas portarias da CAPES. A partir delas, faz-se imperativo o estágio docente, conseguindo-se levar a experimentação da docência a um número maior de possíveis futuros professores, fazendo-os desenvolver habilidades necessárias e definir se estão no caminho correto quanto à profissão escolhida.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB) exige o mínimo de um terço de professores com titulação de Mestrado ou Doutorado para que as instituições sejam reconhecidas como Universidades. Um contraponto é percebido ao ler a afirmação anterior. Se a nossa LDB exige tamanha titulação dos professores para termos uma universidade, como podemos compreender que para obtenção do título de mestre ou doutor não é feita uma exigência maior no desenvolvimento de aptidões didático-pedagógicas? E ainda, diferentemente da formação docente para a educação básica (Art. 65), para o magistério superior não é exigida a prática de ensino ou a formação pedagógica nos cursos de pós-graduação.

Chama ainda mais a atenção que para os cursos de pós-graduação *lato-sensu*, em nível de especialização, destinados a formar profissionais para a docência na graduação, exigia-se segundo a Resolução CFE nº 14/1977, desde o início, “matérias de formação pedagógica”. Essa exigência desapareceu da vigente Resolução CNE/CES nº 1/2007, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato-sensu*, em nível de especialização.

Como possível consequência ao exposto, verificamos junto aos pesquisados que apenas metade deles referiram ter lido ou estudado sobre o ingresso na carreira docente. Os que fizeram alguma leitura, a fizeram devido à exigência de algum programa de pós-graduação, evidenciando a importância em abordar tais assuntos em algum momento da formação acadêmica. Assim como os profissionais em processo de titulação não são estimulados ou exigidos a buscar a formação didático-pedagógica, de que forma esperar que busquem

informações a respeito da carreira? Oriundos de cursos técnicos e com pós-graduações voltadas à pesquisa, deixam de lado o interesse pelo assunto. O professor número 1 sintetiza: “Direcionado não, eu apenas li a respeito da formação e ingresso na carreira quando foi necessário para duas disciplinas que eu fiz no doutorado [...]”.

Passamos a analisar agora um consenso frente a uma das perguntas realizadas aos entrevistados: todos indicaram ser importante ter um programa de inserção ou iniciação na profissão docente. Tendo esta informação vinda de professores ingressantes há pouco no universo do ensino e contrapondo com as demais respostas do grupo estudado, fortalecemos a ideia de que eles não estariam se sentindo completamente preparados para ingressar na profissão. Vejamos o que nos diz o professor número 10:

*[...] em especial na área da saúde, quando um profissional decide pelo mestrado ou por alguma especialização, é porque tem interesse em dar aula, tem interesse na docência. Então seria importante que tivesse no programa de mestrado, por exemplo, alguma disciplina que trabalhasse mais a docência, ensinar como é elaborar o material para aulas, ensinar como trabalhar diferentes metodologias (que é uma exigência do governo para as instituições). Viemos de um processo de ensino que era muito vertical vamos chamar assim, tradicional.*

Percebe-se no comentário do professor a preocupação com aspectos básicos na hora de ministrar uma aula. O professor 10 acrescenta que seria

*[...] importante ter numa disciplina de metodologia e didática. Temos muitas dúvidas agora a respeito da metodologia ativa, que acabamos tendo que buscar as respostas em leituras ou fazendo cursos externamente. Talvez uma oportunidade de você trocar ideias com colegas que também estão na linha de frente e sofrendo da mesma forma cometendo erros ou acertos seria importante. Mas não simplesmente dar livros e artigos para você ler, mas sim discutir de uma forma mais ativa o que o ensino superior hoje exige, o que está constantemente mudando e a questão de utilizar tecnologias e metodologias diferentes seria importante.*

Experimentando destes comentários podemos fazer uma constatação: é nítida a falta de preparo aos ingressantes na carreira docente frente aos desafios da docência, em especial na área da saúde. E não apenas por culpa dos indivíduos, e sim pelo caminho que lhes são impostos a trilhar até chegar à esta posição. Seria necessário rever aspectos na formação desde a graduação, passando pela pós-graduação até os cursos de formação continuada para os professores, a fim de que os professores iniciantes se sintam fortalecidos e prontos para transpor o período, como nomeou Huberman (2007), da “sobrevivência” e possam com segurança e serenidade transmitir os conhecimentos necessários aos alunos.

Nunes (2015, p.14) nos evidencia o que ocorre em áreas específicas do conhecimento e que podemos apreciar para a área da saúde esse

[...] modelo formativo, centralizado no aprofundamento de um determinado campo científico, revela-se limitado e frágil quando o professor se vê confrontado ao assumir uma sala de aula e a complexidade que há em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. O professor desprovido de uma formação que envolve questões pedagógicas para o exercício da docência, enfrentará problemas para o desenvolvimento de sua profissão, tendo em vista que, seu exercício tem como pré-requisito a compreensão e o domínio de diversos saberes.

A prática pedagógica é elemento fundamental na formação do professor. Constatamos na nossa pesquisa que a grande maioria não realizou um treinamento consistente para dar aulas.

Dos Santos Felício (2017, p. 157) corrobora esta afirmação:

Sendo a prática profissional o eixo estruturante do currículo, o movimento proposto para todos os componentes curriculares é que estes têm de buscar no exercício profissional da docência os conteúdos conceituais, factuais e procedimentais que devem constituir um *corpus* de aprendizagem, capaz de proporcionar aos formandos a integração “na” ação educativa, a fim de que eles transformem os saberes disciplinares em saberes profissionais.

Nesse momento é oportuno comentar novamente sobre o desenvolvimento profissional. Conforme o exposto pelos professores pesquisados, é de fundamental importância um preparo adequado assim como também o é a evolução na carreira docente. Por tratarmos do início da carreira, estudamos primordialmente os fatores externos que podem auxiliar na formação docente, mas também é importante citar que para o seu desenvolvimento profissional existem uma multiplicidade de fatores a serem observados conforme constata Day (2001, p.38) em que refere que o desenvolvimento profissional depende: “[...] das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional”.

Ainda, Day (2001, p. 153) identifica alguns princípios que devem ser considerados quando pensamos na evolução do professor:

O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente); A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, ‘simbólica’ e temporária; A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.

Com este comentário evidenciamos a necessidade que o professor possui em se apropriar das ferramentas adequadas a fim de obter um desenvolvimento profissional condizente com a sua responsabilidade.

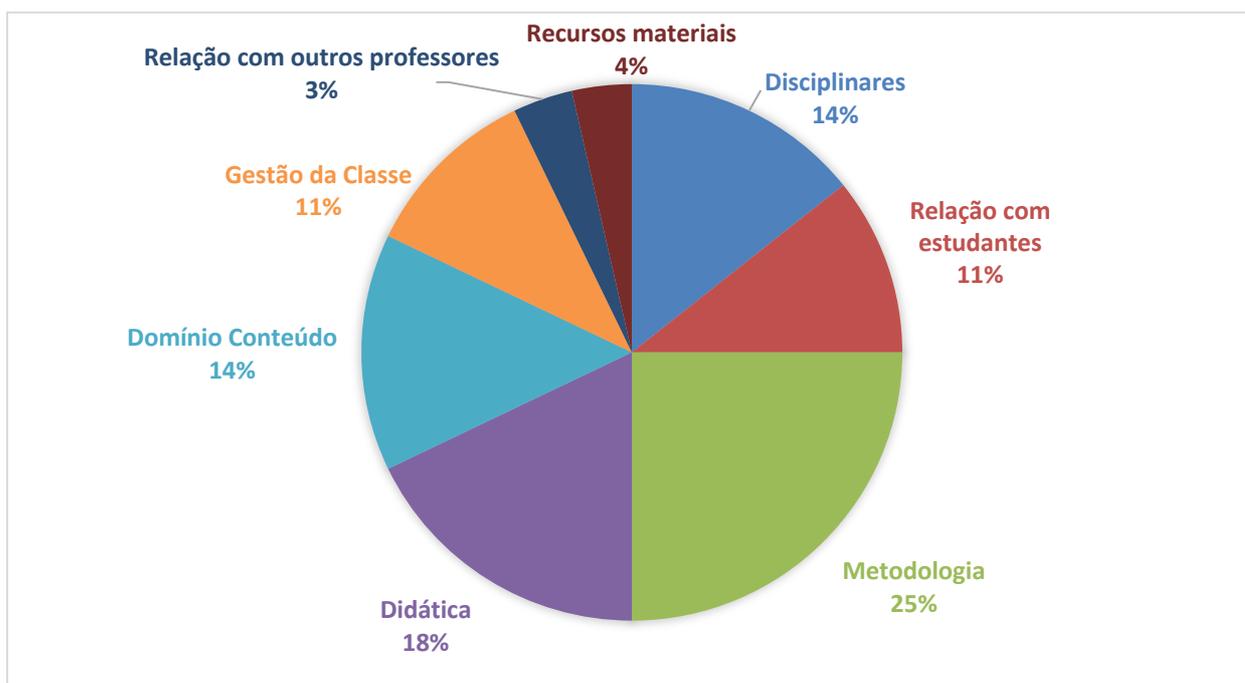
#### 5.4 Obstáculos enfrentados e apoio institucional

Com o início de qualquer carreira profissional são esperadas dificuldades inerentes à função que será desempenhada. Com a docência não seria diferente. Abordamos com os entrevistados quais seriam as maiores dificuldades experimentadas neste início da profissão docente. Várias foram as assinaladas. Observemos agora os resultados.

No nosso questionamento os professores podiam selecionar as possíveis dificuldades dentro de uma lista pré-estabelecida (sem limite de número) e ainda citar outras que julgassem necessárias.

Verifiquemos no gráfico abaixo as opções relatadas e sua distribuição:

Gráfico 10 - Dificuldades encontradas pelos entrevistados e sua distribuição.



Fonte: AUTOR (2019).

Para melhor analisarmos os dados obtidos, propomos separar as respostas em grupos e assim facilitar a elucidação do exposto como segue:

Grupo A: dificuldades relacionadas à possível déficit na formação (metodologia, didática, domínio de conteúdo);

Grupo B: dificuldades relacionadas às relações interpessoais (disciplinares, relação com os estudantes, relação com outros professores, gestão da classe);

Grupo C: outras dificuldades (recursos materiais da instituição).

Uma rápida observação nos demonstra um predomínio das dificuldades listadas dentro do “grupo A”. A maioria (57%) aparece neste item. Muito do discutido até aqui corrobora este dado. Afinal, de acordo com a nossa pesquisa, os professores universitários da área da saúde dificilmente possuem formação voltada para a docência, são na sua maioria pessoas com formações técnicas que em algum momento são alçadas ao ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2010, p.36) confirmam o exposto, na

[...] maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

O professor número 5 salienta: *“Didáticas, porque não tenho essa formação então eu aprendi a dar aula dando aula e continuo aprendendo porque parece que nunca é suficiente. A questão de metodologias também, porque a gente tenta sempre fazer o melhor para a aprendizagem do aluno”*.

Zabalza (2004, p.169) enfatiza o caminho e as dificuldades que o docente iniciante deveria trilhar com superação:

O desafio da formação dos professores universitários é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da “aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou.

Ao analisarmos o “grupo B” percebemos nitidamente que a falta de experiência era a causa destas dificuldades. Manter a disciplina, gerir a classe com competência e ainda possuir uma boa relação com os estudantes demanda um esforço maior nesta primeira etapa da carreira segundo os entrevistados. Vejamos o que nos informa o professor número 11:

*Na verdade, o que eu mais dificuldade é na relação com os estudantes, manter a disciplina, manter a ordem. A gestão da classe também porque desde quando eu estava na faculdade até hoje o perfil do aluno mudou muito, eles têm muita liberdade, chegam, falam para a gente o que eles querem e muitas vezes não se pode tomar uma atitude mais ríspida a fim de evitar problemas. A relação que eu tinha com os meus professores me parecia ser muito mais respeitosa do que os alunos têm conosco hoje em dia.*

Nunes (2015, p. 266) confirma o encontrado na pesquisa, uma vez que as

[...] dificuldades de gestão de sala aula estão intimamente ligadas ao fator de iniciação à docência universitária, pois, mesmo para aqueles que tiveram formação para essa

atividade relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, gerir os procedimentos rotineiros nas atividades de sala de aula pode ser difícil, já que os alunos de cada turma são diferentes e reagem de maneiras diversas a uma mesma situação de ensino. Essas situações geradoras de conflitos são propulsoras de tensões dentro do campo da docência universitária, uma vez que a obtenção de prestígio junto aos alunos é um meio de aumentar o capital simbólico e a relação de poder junto aos demais agentes do campo.

Almeida (2012, p.105) aumenta a nossa compreensão enfatizando que o docente deve

ter em conta os alunos em sua heterogeneidade pessoal e cultural, aproximar-se deles, desenvolver uma interação positiva, saber como desdobrar as próprias ações e as dos alunos na direção não só da apropriação dos conteúdos, mas também da formação ampla dos sujeitos envolvidos, é o grande desafio.

As dificuldades encontradas na relação com os alunos deverão ser reduzidas com a experiência no aprendizado a transmitir informações. Quando falamos no processo de ensinar e de aprender, considera-se que cabe ao professor o protagonismo, visto que o mesmo mobiliza e produz saberes durante o exercício da docência. Para isso, este deve ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente diante do perfil e das necessidades dos alunos. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos previamente, desde que o mesmo iniciou a sua formação, estes influenciam no seu fazer pedagógico que se manifesta em significados distintos no ato de educar. Sobre pedagogia e a arte de transmitir conhecimentos observamos:

[...] não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício. É assim em todas as ocupações e não há razão para que o ensino constitua um caso à parte. Infelizmente, ainda há muitas pessoas – professores do primário e do secundário, e mesmo professores universitários – que acreditam que basta entrar em sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender. (TARDIF, 2008. p. 21)

Dentre os pesquisados, apenas um apresentou dificuldades de relacionamento com outros professores. Segundo o professor número 6, ele encontrou uma certa resistência entre os docentes mais antigos a aceitarem novas ideias e posicionamentos: “[...]às vezes a relação com alguns professores com mais tempo na casa gerou alguns conflitos, alguma resistência”.

A dificuldade de relacionamento com colegas docentes mais experientes, a falta de solidariedade e o comportamento de indiferença, pode ser reflexo da exacerbação dos valores neoliberais em que a lógica predominante é o pragmatismo e o incentivo à competição individual se estabelece por meio de sistemas de avaliação externa que priorizam a ação individual, em detrimento da coletiva (CUNHA, 2005).

Ainda como dificuldade relatada apreze a falta de recursos materiais da instituição. Este problema, que foi então o único relatado do “grupo C”, foi citado por apenas um profissional, porém não teceu comentários sobre o assunto, mas mesmo assim, registramos este dado para o completo relatório dos dados obtidos.

As respostas obtidas junto aos professores vão de encontro ao que pesquisou Isaia et al (2007, p.8) que refere que a fase inicial da carreira é uma fase de “solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e a disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina, concentração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência”.

O exposto por Isaia parece ter sido extraído de uma análise da presente pesquisa, pois resume de sobremaneira as dificuldades que os entrevistados relataram referentes ao início da carreira docente.

Interrogamos os docentes para saber se os mesmos em algum momento neste início da carreira pensaram em abandonar a profissão. Aqui quase uma unanimidade. Apenas um professor relatou esta vontade, mesmo que por um breve período, foi o professor 6 que relatou que “[...] teve um breve momento por alguns problemas particulares e profissionais, que eu repensei se iria continuar. Os problemas, porém, foram discutidos em equipe e resolvidos”. Os demais se demonstraram satisfeitos e com a perspectiva de se manterem e se desenvolverem na atividade. A professora número 2 expressa em poucas e singelas palavras o que as entrevistas relataram frente a este questionamento: “Não, nunca pensei em abandonar a profissão de docente, eu sou extremamente apaixonada pela minha profissão, e nunca pensei em abandonar”. Cabe aqui ressaltar que a ideia sobre o questionamento a respeito de uma possível desistência da profissão docente surgiu devido à notória alta evasão profissional dos professores, mais marcadamente dos outros níveis da educação (fundamental e médio), principalmente nos primeiros anos do exercício profissional.

Um dado interessante analisado junto aos pesquisados foi o de que a ampla maioria referiu que possuíram ou possuem suporte da instituição em que lecionam para superar os desafios que surgem neste início da carreira. Nenhum dos professores pesquisados disse não haver este suporte, no máximo comentaram que nunca haviam procurado pois, o mesmo, não teria sido necessário até o momento. A figura do coordenador do curso, seja qual fosse o curso pesquisado, foi a mais comentada quando os iniciantes procuraram ajuda, dando a impressão em muitas declarações, que este figurava como uma espécie de tutor. O professor número 3 elucida muito bem o exposto ao declarar que desde

*[...] o início, logo após a contratação, nós tivemos suporte do RH e do pessoal da psicologia que cuidava do contexto de organização do processo seletivo. Também tivemos um curso de formação inicial para todas as pessoas que estavam começando, inclusive com troca de informações, compartilhamento de experiências entre outras coisas. Quando se tinha algum problema que era a nível mais metodológico ou mesmo curricular, então sempre a coordenação do curso esteve presente, nunca tivemos problemas de acessibilidade em relação às pessoas que estariam acima hierarquicamente, então o acesso sempre foi muito aberto.*

Vindo ao encontro do que expomos, García (1999, p. 124), destaca o professor mentor ou tutor como importante nos programas de iniciação, como um “[...] professor permanente, com experiência docente, com capacidade de gestão de classe, disciplina, comunicação com os colegas, com o conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade).”

Quando lidas as respostas dos pesquisados temos a certeza de que estes estão satisfeitos e vivendo uma experiência construtiva ao ingressarem na docência. Vários aspectos positivos foram destacados pelos professores, mas com maior prevalência foi a possibilidade de continuarem estudando e se atualizando, sendo estas quase que exigências impostas por eles próprios, a fim de ministrarem aulas com competência para que os seus alunos tenham entendimento do conteúdo. Vejamos o que diz o professor número 11, ao referir-se que o

*[...]aprendizado que a gente tem. Na verdade ensinamos, mas aprendemos muito mais, porque a partir do momento que você precisa ensinar alguma coisa para alguém você se obriga aprender, muitas coisas que quando eu estava na faculdade, na especialização ou no mestrado eu entendia até certo ponto de uma forma limitada, no momento que eu me tornei professor foi preciso um conhecimento muito mais aprofundado do assunto.*

Além do citado anteriormente, os docentes enfatizaram também como experiência positiva, a possibilidade de interação com os alunos e a partir deste convívio possibilitar o acesso ao conhecimento à próxima geração. O professor número 6 confirma, dizendo que é “[...] extremamente positivo trabalhar com uma geração nova, que na imensa maioria estão ansiosos pelo saber, que são curiosos para aprender. O que mais me estimula mesmo é a oportunidade que eu tenho de falar um pouco com eles, e com eles estudar e aprender cada vez mais”.

A fala de Freire (1996, p.58) evidencia que os professores estudados estão trilhando um bom caminho na docência: "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos com esta pesquisa investigar um pouco da realidade encontrada por professores iniciantes no Ensino Superior. Optamos por selecionar professores da área da saúde devido a este pesquisador ser oriundo desta área sendo que o mesmo possui interesse na docência.

Várias poderiam ser as perguntas a serem respondidas ou os objetivos a serem atingidos pela presente pesquisa. Dentre eles selecionamos alguns que poderiam nos fornecer respostas consistentes que pudessem nos ajudar a entender como se dá o ingresso na carreira docente e talvez até, a partir dos resultados obtidos, sugerir aos interessados neste projeto melhorias para esta formação.

Dentre alguns objetivos do trabalho procuramos descobrir as informações referentes ao início da carreira docente dos professores iniciantes na área da saúde, como principais objetivos poderíamos citar quais seriam seus anseios, medos ou dificuldades, como se sentem, se recebem o devido apoio, se tiveram formação voltada para a docência.

Para expor alternativas, ou possíveis caminhos, inserimos no trabalho, a contribuição de especialistas e estudiosos do ensino superior, que buscam maneiras e possuem experiência para tratar a questão. Buscar alternativas para melhorar a formação do professor é fundamental para a qualidade desse nível de ensino.

A ideia, ao iniciar e ao concluir o trabalho, foi trazer elementos para contribuir com os estudos a respeito da aprendizagem dos docentes do ensino superior, aqui em especial na área da saúde, no início da sua carreira profissional. Aqui cabe ressaltar que a pesquisa teve relevante proveito pessoal, visto que este pesquisador está preparando-se a fazer parte do universo acadêmico universitário.

Realizando um balanço do trabalho realizado, acreditamos que, com o desenvolvimento da pesquisa, trouxemos elementos para discussão e possibilitamos realmente aos professores iniciantes da área da saúde uma oportunidade de reflexão sobre as necessidades para a sua própria prática pedagógica, pois, ao responderem sobre o início da carreira, os seus problemas, desafios, necessidades e carências, inevitavelmente precisaram refletir.

Ao rever a história do ensino superior no Brasil percebemos que o mesmo teve desenvolvimento tardio com uma predominância, sobretudo nos últimos anos, do setor privado. A educação a nível universitário passou a ser tratada como negócio. Com isso aceleramos o desenvolvimento de instituições de ensino no nosso país. O viés aparece quando observamos

que nem sempre o ensino proporcionado foi de qualidade. Independentemente do nível do ensino, cada dia mais, necessitamos de professores.

Percebemos um apontamento contraditório. Se cada vez mais necessitamos docentes competentes, como podemos conceber a falta de formação específica para a docência, sobretudo a nível superior? Este assunto foi comprovado pela nossa pesquisa. Dominantemente os docentes entrevistados negaram terem passado por qualquer formação específica com o intuito de desenvolver as habilidades inerentes a ensinar. O aprender a ensinar foi deixado de lado. Conteúdos envolvendo a prática pedagógica foram abordados de forma tímida, se abordados, com exceção dos docentes que participaram de pós-graduações dentro da área da educação, apesar de possuírem a graduação e especializações dentro da área da saúde.

Devemos concluir que em parte, o responsável pela falta de preparo dos docentes no ensino superior, é o Estado. Na opinião deste pesquisador, principalmente após a pesquisa bibliográfica realizada e as entrevistas terem sido feitas, é notório considerar que há uma falta de coerência perante as exigências necessárias a ponto de se tornar professor no ensino superior. Estes fatos estudados na pesquisa evidenciaram a precariedade do ensino superior no nosso país e o perverso destino que a ele está destinado caso correções necessárias não sejam feitas.

A mercantilização do ensino, com restrição de verbas, redução nos investimentos, encerramento das vagas para professores em tempo integral, utilizando-se de contratos trabalhistas inseguros, são fatores em que o Estado teria que rever a sua posição, antes que o quadro torne-se ainda mais precário e talvez irreversível.

A nossa LDB exige aos professores de nível superior, sobretudo nas universidades, um bom desenvolvimento técnico-científicos e as suas respectivas aptidões, porém, privilegia cursos de pós-graduação ligadas praticamente apenas à pesquisa, deixando em segundo plano a formação docente. Existem poucos momentos em que nos cursos *Stricto Sensu* são abordadas lições para o desenvolvimento pedagógico.

Não havendo a exigência necessária pelo Estado, seria interessante que as instituições fizessem algo para melhorar este quadro. Os professores entrevistados enfatizaram a importância em possuir programa de inserção ou iniciação docente. Ora, esta é uma forte evidência que demonstra que os iniciados na profissão estão carentes de formação. Se não lhes são exigidos por lei, é de fundamental importância que as instituições as quais estes irão trabalhar forneçam suporte e possibilitem um complemento nas suas formações e desenvolvimento profissional, neste momento desenvolvendo o “aprender a ensinar”.

Por outro lado, não podemos excluir a responsabilidade inerente a cada indivíduo. Como em qualquer área, na docência o desenvolvimento profissional depende em muito do

esforço e dedicação de cada pessoa. De nada adianta termos instituições e governos que possibilitem ou até facilitem a formação docente se os professores não tiverem este objetivo. E, apesar dos entrevistados possuírem na média uma boa formação técnico-científica nas suas áreas específicas, causou estranheza a este pesquisador a falta de interesse em cursos de formação ou até mesmo leituras relacionadas à prática pedagógica.

Ainda, a nossa pesquisa buscou compreender as dificuldades que enfrentam os iniciantes docentes do ensino superior. Ao analisarmos as respostas ficou mais uma vez claro que as maiores dificuldades são as relacionadas com o déficit na sua formação. Déficit na sua formação docente, pois como também pudemos constatar com a entrevista, os pesquisados apresentavam um bom grau de especialização, porém com pouco ou nada voltado com o objetivo de ministrar aulas.

Também encontramos como resposta as dificuldades no relacionamento interpessoal, domínio de classe e afins. Concluímos com o estudo que a resolução destes só se daria com a experiência profissional de cada docente. Um novo questionamento, que poderia ser inclusive parte de uma nova pesquisa, seria descobrir se os professores teriam menores dificuldades relacionadas a estas questões caso tivessem um treinamento minimamente adequado para a profissão.

As ideias de Huberman sobre a “sobrevivência” e a “descoberta” ganham ares um pouco distintos ao analisar o ingresso na carreira docente no Ensino Superior. De acordo com o que encontramos na pesquisa relacionada, os professores se dizem satisfeitos com as condições e com a profissão em si. Penso que, diferentemente de professores em outros níveis, em que possuem precárias condições de trabalho, má remuneração e pouco reconhecimento da sua importância perante à sociedade, neste caso os “sobreviventes” do início da carreira docente da área da saúde no ensino superior serão aqueles que conseguirem absorver os ensinamentos necessários à prática pedagógica e que consigam obter a partir destes uma identidade docente coerente com as exigências que esta profissão irão proporcionar.

Penso que a fase da “descoberta” seja muito prevalente dentre os professores iniciantes. Além das respostas objetivas, também a impressão sentida por este pesquisador junto às conversas com os entrevistados evidencia isso. Posso garantir que os docentes passaram a imagem de estarem entusiasmados com a profissão. Penso que a arte de ensinar poderá ser bem desenvolvida caso aproveitemos esta empolgação e consigamos mostrar a importância de uma formação pedagógica de qualidade.

Esperamos que a nossa pesquisa contribua para despertar o interesse sobre a formação do professor iniciante, em especial na área da saúde, sinalizando que a formação inicial é um

importante momento da vida do profissional docente. Pensamos que para atuar no magistério superior é necessário muito além que uma formação acadêmica, ou experiência na área de conhecimento, pois a profissão apresenta um dinamismo diferente, na qual os professores se deparam a cada dia com novos desafios, para os quais não existem fórmulas prontas, pois cada momento da sala de aula é diferente, único.

Ao finalizarmos o nosso trabalho almejamos que os resultados obtidos junto aos colaboradores da pesquisa, somado ao já pesquisado e aqui exposto, sirvam de fonte de inspiração a novas pesquisas relacionadas ao tema. Desejamos ainda que os resultados encontrados e amplamente discutidos no presente sirvam ao mínimo para a reflexão das pessoas que planejam o ensino superior no país.

Tenhamos pois, professores de qualidade, com alto grau de conhecimento científico, mas também, com marcado desenvolvimento de práticas pedagógicas, e que isto sirva de diferencial na formação dos futuros profissionais, ainda mais tendo em vista a disseminação do ensino à distância, que trará mudanças na forma do aprendizado, mas que na nossa opinião, jamais substituirá a presença de um professor que seja apto, treinado e entusiasmado a ensinar.

## REFERÊNCIAS

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**. Brasília (DF), ano 16, n.32 jul/dez. 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel de; GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.142p.

AMARAL, N.C. **O limite da expansão da educação superior privada no Brasil, regiões e estados**. Goiás. (digitalizado) 2006.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL [SCIENCULT], 2009, Paranaíba, MS. **Anais eletrônicos**. Paranaíba, MS: UEMS, 2009, p. 352-359. Disponível em:

<<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114>>. Acesso em: 5 out. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **IBICT**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAPES. Portaria n. 76 de 14 de abril de 2010. Aprova o regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília: Diário Oficial da União. N. 73. p. 31-32. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf)>

\_\_\_\_\_. Portaria n. 181 de 18 de Dezembro de 2012. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_181\\_de-18122012.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_181_de-18122012.pdf)>

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001. 79-92.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.

\_\_\_\_\_. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 6ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

DURHAM, E. Uma política pública para a educação superior. In: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Políticas públicas de educação superior. Brasília: ABMES; FUNDAESP, 2002.**

\_\_\_\_\_. Fundamentos teóricos e arcabouço jurídico da concepção dos centros universitários. A criação dos centros universitários. **ANACEU**, 2007, São Paulo, SP. Recuperado de [http://anaceu.org.br/conteudo/artigos/publicacoes/anaceu\\_Finalizado4.pdf#page=17](http://anaceu.org.br/conteudo/artigos/publicacoes/anaceu_Finalizado4.pdf#page=17).

DOS SANTOS FELÍCIO, H. M. Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, jan./mar. 2017

FAN, L. G. **A formação continuada na percepção dos docentes dos cursos de graduação de profissionais liberais da área da saúde** / Lee Gi Fan. – 2017. 124 p. : il. ; 21 cm. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.

\_\_\_\_\_. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. Curitiba, nº 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p.95-112.

FERREIRA, N. S. D. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque dialético materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-90

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: UECE Departamento de Ciências Humanas/, 2002. 127f. Apostila. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

GAMBOA, Sílvio Ancizar Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARGREAVES, A; FULLAN, M. Introducion. In. HARGREAVES, A; FULLAN, M. (Org.). **Understanding teacher development**. New York: Teaches College Press, 1992, p. 1-19.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: 30o **REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO** – Caxambu: ANPED, 2007

LEMONS, José Carlos Galvão. **From the enchantment to the disenchantment, from the permanence to the abandonment: the teaching work and the construction of the professional identity**. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, E. F. de A construção do início da docência: reflexões a partir da pesquisa brasileira. **Educação**. Santa Maria, 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-34.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MELO, Márcia M. Oliveira; CORDEIRO, Telma Santa Clara. Formação Continuada – Uma Construção Epistemológica e Pedagógica da/ e na Prática Docente Universitária no Contexto da UFPE. In: CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia M. Oliveira (Orgs.). **Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário: Um Debate em Construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MENDONÇA, Ana Walesca; A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 No 14.

MIKUZAMI, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, INEP, COMPED, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NETO, Henrique Carivaldo de Miranda; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. O professor iniciante na educação superior: desafios, dilemas e contradições. **Revista Interação Interdisciplinar**, v. 01, no. 01, p.189-206, Jan - Jul., 2017 UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros

NIZA, S.; FORMOSINHO, J. Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Nova. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto, 2009.

NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 2002.

NUNES, Dalma Persia Nelly Alves. A construção da carreira docente na educação superior, Desafios no processo de socialização profissional. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, 2015.

OLIVEIRA, E. C. **Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão**. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Letras e Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2 ed., Porto Alegre: Sulinas, 2004.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Editora UPF, 2005.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº17, Maio/Ago. 2008.

Salata, André. (2018), Ensino Superior no Brasil das últimas décadas Redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 30, n. 2, 2018.

SANTOS, Mariângela Santana Guimarães. **Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA**. Teresina, 2010. Disponível em:  
[http://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/disserta\\_Mariangeal\\_Santana.pdf](http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/disserta_Mariangeal_Santana.pdf)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da Universidade Brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação PUCCAMP**, Campinas, V1, n1, p 42-58, Agosto/1996.

SOUSA, Gabrielle Barbosa de. **Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente**. Recife, 2013. 154 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

SURGHI, S. B. Formação do docente universitário: mas quem são eles? In: VEIGA, I.P.A. , CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p.149-171

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como Atividade Profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, L. R. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis:Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil**. 3a ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v.35, n.1, p.29-37, jan./abr. 2009.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Termo de Autorização da Instituição

Eu, abaixo assinado, responsável pela Universidade Regional Integrada – Campus de Erechim, autorizo a realização do estudo **Professor universitário iniciante da área da saúde: permanência e desenvolvimento profissional**, a ser conduzido pelo pesquisador abaixo relacionado. Fui informado(s) pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades: identificação de docentes com perfil para a pesquisa, contato com os mesmos e realização da entrevista para coleta de dados junto a professores com até cinco anos na docência nos cursos de ensino superior da área da saúde desta instituição.

Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Erechim, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**APÊNDICE B**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Fui convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo **Professor universitário iniciante da área da saúde: permanência e desenvolvimento profissional** e que tem como objetivo investigar se as condições, características e contextos do exercício profissional permitem a permanência e o desenvolvimento profissional do docente iniciante da área da saúde. A pesquisa está sob responsabilidade do pesquisador Jeferson Polachini Skzypek, da URI – Frederico Westphalen, Departamento de Ciências Humanas. O pesquisador acredita que ela seja importante porque pode contribuir para apontar novas práticas e processos de formação e atuação docente.

A minha participação no referido estudo será de sujeito para responder a uma entrevista de coleta de dados.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como contribuir para a produção e avanço de novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas. Fui informado também, que os riscos são mínimos ou quase inexistentes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade destes dados, bem como a não exposição dos mesmos. Todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência a que tenho direito.

A participação no estudo não terá nenhum custo para mim e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Fui esclarecido (a) de que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que meus direitos como

participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se eu achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como fui esclarecido (a) ou que estou sendo prejudicado (a) de alguma forma, poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI Erechim pelo telefone (55) 3744-9200), entre segunda e sexta-feira das 13h30min às 17h30min ou no endereço Av. Assis Brasil, 709, Bairro Itapajé, Frederico Westphalen/RS (URI – Frederico Westphalen) ou pelo e-mail cep@uri.edu.br

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Tendo sido orientado quanto ao teor deste estudo e compreendido a natureza e o objetivo do mesmo, manifesto meu livre consentimento em participar.

<b>Dados do participante da pesquisa</b>	
Nome:	
Telefone:	
E-mail:	

Erechim, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Rua Emilio Grando, 487, telefone 54-99108 - 6457

## APÊNDICE C

### Questões norteadoras para a entrevista

1. Docente de qual curso da área da saúde?
2. Qual seu vínculo de trabalho:  
( ) Tempo Integral      ( ) Tempo Parcial      ( ) Horista
3. Há quanto tempo atua como professor?
4. Tem graduação na área que atua?
5. Diga-me qual sua graduação.
6. Possui Pós-Graduação em nível de:  
( ) Especialização      ( ) Mestrado      ( ) Doutorado      ( ) Não possui
7. Como foi seu ingresso na vida profissional?
8. Quais os sentimentos desencadeados ao iniciar sua vida docente? E agora como se sente?
9. Como você foi recebido no espaço de trabalho (universidade) pela direção e colegas?
10. Realizou alguma formação, curso que tenha preparado você com a formação pedagógica para atuar como professor?  
( ) Sim      ( ) Não      Se sim, qual?
11. Você em algum momento pensou em desistir, abandonar a profissão? ( ) Sim      ( ) Não  
Porque?
12. No seu processo de formação, leu ou estudou sobre o ingresso na vida de professor universitário? ( ) Sim      ( ) Não      Se sim, o que?
13. Quais as maiores dificuldades sentidas por você?  
( ) Didáticas  
( ) Metodológicas  
( ) Disciplinares  
( ) Domínio de conteúdo  
( ) Recursos materiais da instituição  
( ) Acolhimento na instituição  
( ) Relação com os estudantes  
( ) Gestão da classe.  
( ) outras. Comente a ou as opções assinaladas/apontadas.
14. Na(s) instituição (es) em que você trabalha (trabalhou) havia algum tipo de suporte, de apoio para professores iniciantes? Com quem você contava (conta) quando precisa/precisava resolver algum problema?
15. Você considera importante ter um programa de inserção ou iniciação na tarefa de professor? O que você acha que deveria ser trabalhado?

16. O que você considera como aspectos positivos da experiência docente até o presente momento?

17. Gostaria de falar mais alguma coisa que não foi perguntada aqui?