



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TATIANA PINHEIRO DE OLIVEIRA**

**A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO  
SUPERIOR NO ÂMBITO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (2012-2015)**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Rio de Janeiro, 2016.**

TATIANA PINHEIRO DE OLIVEIRA

A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO  
ÂMBITO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO (2012-2015)

Linha de pesquisa:

**CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM**

Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da FE/UFRJ como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz

Rio de Janeiro, 2016.



**INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO  
ÂMBITO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO (2012-2015)**

Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da FE/UFRJ como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monique Andries Nogueira (UFRJ)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Ferreira de Souza Bragança (UERJ)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Libânia Nacif Xavier (UFRJ - Suplente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Miranda (UNIRIO - Suplente)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por guiar cada passo do meu caminho, por me presentear a cada dia com novas oportunidades de crescimento e com almas generosas, verdadeiras dádivas, que tornam a minha vida mais rica e bela! Agradeço aos meus pais, Renato e Angela, por terem me concedido a vida e por terem possibilitado meus estudos. A minha avó, Nininha, por ser uma luz na minha vida e exemplo de tantos aprendizados. Ao meu companheiro de jornada, Horivaldo, pelo mestre e amigo que sempre foi nestes vinte anos de união, pelo seu apoio e amor incondicional. Aos meus filhos, presentes eternos, Clara Mitra, Haniel Nityan e Ágata Shakti, por terem dado um sentido novo a minha existência, e também pelo carinho, compreensão e paciência que tiveram neste percurso. Aos meus amigos do Yoga, que sempre me nutriram, deram força e me incentivaram em todos os momentos. Agradeço a minha querida orientadora, professora Giseli, por sua generosidade sem tamanho em compartilhar tanto conhecimento no plano intelectual, de uma forma tão conectada com o coração; por me fazer acreditar que era possível, pelo seu acolhimento e exemplo de competência e disciplina. O modo como sempre valorizou o potencial de cada aluno nas aulas e cada integrante do grupo de pesquisa tocou fundo a minha alma. Agradeço a todos os professores que, de alguma forma, colaboraram com a minha formação e à coordenadora do PPGE, professora Patrícia Corsino. Aos professores da Faculdade de Educação/UFRJ, que aceitaram participar e contribuir com esta pesquisa. Agradeço a todos os amigos do grupo de pesquisa GEPED, pelos momentos de estudo, pelas trocas, olhares e palavras amigas, por cada encontro alegre e agradável! À querida Solange Rosa, pela dedicação e competência com que realiza seu trabalho. Como bem descreve Antoine de Saint-Exupéry no Pequeno Príncipe, *“aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”* A todos, minha profunda gratidão pela oportunidade de me ampliar um pouco mais nesta vida!!!

## **A Descoberta Suprema**

*Existe dentro de nós  
Um tesouro escondido  
Um livro a ser lido  
Um pássaro a ser libertado  
Um oásis a ser encontrado*

*Um sol além das nuvens  
Um néctar além das cascas  
Uma verdade além das máscaras*

*Uma riqueza além das misérias  
Uma plenitude além das carências  
Uma realidade além das aparências*

*Existe dentro de nós  
Um Ser puro que não se macula  
Uma fortaleza além da frescura  
Uma bondade além da avareza  
Uma voz que cala toda a natureza  
Um amor que dissolve o egoísmo  
Um sábio que nos faz renascer  
Um Infinito que nos faz transcender*

*Uma paz que dissipa a perturbação  
Uma luz que clareia a escuridão  
Um diamante que lapida o carvão*

*Existe dentro de nós  
Uma borboleta além da lagarta  
Uma rosa além dos espinhos  
Um farol no nosso caminho  
Uma poesia além do palavrão  
Uma Unidade além da divisão*

*Existe dentro de nós  
Um mistério  
Uma magia  
Uma pérola no fundo do oceano  
Um ouro a ser garimpado  
Um Espírito a ser revelado.*

(Horivaldo Gomes)

## RESUMO

### **A Inserção profissional docente no Ensino Superior no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012-2015).**

A pesquisa situa-se na interface das áreas de Didática e Formação de Professores e foca na temática da inserção profissional docente no Ensino Superior. Ela foi realizada no contexto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – FE/UFRJ, considerando como sujeitos, os professores recém-ingressos, aprovados nos concursos públicos promovidos pela instituição no período de 2012 a 2015. O estudo objetivou investigar a inserção destes profissionais no sentido de compreender o processo inicial de constituição da docência universitária a partir de suas próprias concepções. A partir desse objetivo, desdobraram-se dois outros: analisar o processo de inserção profissional e a constituição da identidade docente no ensino superior; e analisar as concepções sobre formação para a docência no ensino superior prevaletentes entre os investigados. Buscou-se para isso traçar o perfil identitário dos professores e mapear suas concepções sobre formação para a docência. As reflexões teóricas fundamentaram-se, prioritariamente, no pensamento dos seguintes autores: Pimenta e Anastasiou, Pimenta e Almeida, Cunha, Marcelo, Vaillant e Marcelo e Dubar, pois se tratam de teorizações tecidas em torno da docência no Ensino Superior, da inserção profissional docente e da identidade e socialização profissional docente. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa para privilegiar a compreensão do objeto a partir da perspectiva dos próprios sujeitos investigados. Para isso, optou-se pela entrevista semiestruturada como estratégia preferencial de recolhimento das informações. Os dados foram construídos com base na análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin. Os resultados da pesquisa indicam que: i- a atuação na Educação Básica contribui para a inserção profissional docente no ensino superior ii- o apoio e acolhimento dos pares favorece a construção da relação de pertença, aspecto determinante para a construção saudável dos processos de inserção, socialização e desenvolvimento da identidade profissional docente, iii- o processo de inserção orientado por um professor mais experiente mostra-se como uma possibilidade de articulação entre a inserção profissional e a formação continuada, podendo se constituir em uma estratégia possível de ser institucionalizada; iv- a formação entre pares e a auto formação representam as principais estratégias de desenvolvimento profissional; v- a proposta de formação específica para a atuação docente no ensino superior não é consensual entre os investigados.

**Palavras-chave:** Inserção profissional docente, Docência no Ensino Superior, Identidade profissional docente no Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

### **Professional Integration of Teachers of Higher Education in Faculdade de Educação of Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012-2015).**

The research is located in the interface of the fields of Didactics and Teacher Education, and focus on the theme of professional integration of teachers in Higher Education. It took place in the scope of Faculdade de Educação of Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), considering as its subjects the recently admitted professors, approved by civil service exams promoted by the institution in the period between the years 2012 to 2015. The study's objective was to investigate the integration of these professionals, in order to understand the initial process of constitution of Higher Education teaching as from their own conceptions. From this objective, two other objectives unfolded: to analyze the process of professional integration and constitution of teaching identity in Higher Education; and to analyze the prevailing conceptions on teacher education in Higher Education among the subjects. The theoretical thoughts were founded, mainly, on the thoughts of the following authors: Pimenta e Anastasiou Pimenta & Almeida, Cunha, Marcelo, Vaillant & Marcelo and Dubar, since they are theorizations woven around teaching in Higher Education, teaching professional integration and professional teaching identity and socialization. The research utilized a qualitative approach to privilege the understanding of the object as from the perspective of the subjects. For that, it was chosen semi structured interview as main strategy for information gathering. The data was constructed based in content analysis, according with Bardin's perspective. The research's results show that: i- the acting in Basic Education contribute for teaching professional integration in Higher Education; ii- the support and reception of their peers favor the making of belonging sense, determinant aspect for a healthy development of the processes of integration, socialization and development of teaching professional identity; iii- the integration processes oriented by a more experienced professor appear as a possibility of articulation between the professional integration and continued education, with the possibility of being constituted as a potential strategy of institutionalization; iv- the education among peers and self-education represent the main strategy of professional development; v- the proposal of specific education for teaching in Higher Education is not a consensus amongst the subjects.

**Keywords:** Professional Integration of Teachers, Teaching in Higher Education, Teaching professional identity in Higher Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>I- INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.</b> .....	15
1.1- Docência no Ensino Superior: contextualizando o Campo .....	15
1.2- Inserção Profissional Docente .....	23
1.3- Justificativa .....	31
1.4- Pesquisando a Inserção Profissional Docente no Ensino Superior: indicativos metodológicos.....	37
<b>II- INSERÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.</b> .....	44
2.1- O cenário da Pesquisa .....	44
2.2- Os sujeitos da pesquisa: os “novos” professores da FE/UFRJ.....	46
2.2.1- Caracterização dos sujeitos .....	51
2.3- Inserção, Socialização e Identidade profissional docente .....	56
2.3.1- A inserção dos “novos” professores da FE/UFRJ.....	60
2.3.2- Aspectos identitários dos “novos” professores da FE/UFRJ .....	70
2.4- O contexto institucional e suas influências na identidade profissional docente .....	79
<b>III- INSERÇÃO PROFISSIONAL E CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.</b> .....	86
3.1- Função docente e especificidades da Docência no Ensino Superior.....	86
3.2- Limites estruturais ao exercício da função docente no âmbito da FE/UFRJ .....	93
3.3- Formação específica para atuar no ensino superior.....	96
3.4- Percursos formativos do docente universitário.....	104
3.4.1- A atuação na Educação Básica.....	104
3.4.2- Contribuição da atuação no Ensino Superior e aprimoramento da formação docente universitária.....	106
3.4.3- A formação entre pares e a auto formação.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
<b>ANEXOS</b> .....	125

## INTRODUÇÃO

*“Então, a gente tentava fazer esse grupo pra pensar as nossas práticas em sala de aula...” (P1). “O que talvez mais ajude minha docência é a possibilidade de encontrar com os alunos. Deles saem muito alimento pra que eu possa me encontrar como professor. Então, tem um círculo virtuoso aí. Tem um círculo que é o de entrar na sala de aula pra ser docente e o de aprender a ser docente na sala de aula...” (P2). “Confesso que na minha vivência acadêmica, até por conta de algumas experiências, eu vi que alguns professores universitários não se preocupavam com esse papel de ensinar e acabavam vendo o professor do ensino superior como uma tarefa, digamos, mais fácil do que estar na escola ou que te representasse um status maior do que estar na escola” (P3). “Autonomia... Eu criar o meu programa. Isso foi muito bom! Eu não recebi um programa pronto e alguém pra dizer ‘você tem que dar aula disso e disso’! Ter liberdade pra criar, a partir, ainda que seja de uma ementa já construída, mas assim, ter possibilidade pra criar, pra discutir o que eu acho que é mais relevante, privilegiar uma abordagem que eu acho um pouco mais interessante... isso é crucial” (P4). “Essa acolhida foi muito legal! Principalmente com a minha equipe de trabalho, mas também com a Chefe do Departamento, com as pessoas da Direção, da Coordenação, assim com muita cordialidade, acesso muito fácil...” (P5). “Olha, eu penso que ser professora é uma baita de uma responsabilidade! Inclusive, esses dias eu até conversava com uma amiga, em que eu dizia pra ela que eu tinha uma certa dificuldade em me ver nesse lugar... a gente vai formando a nossa identidade enquanto professor. E pra mim ainda é um pouco difícil porque a maior parte da minha vida eu fui estudante. Então, essa passagem é um pouco dolorosa... complexa...” (P6). “Mudança de casa, mudança de cidade, mudança de estado, mudança de tudo e aí não deu... a preocupação maior era com as aulas mesmo porque você está montando a disciplina... e aí nesse sentido a troca foi fundamental, isso eu posso dizer. Foi fundamental porque a professora me acolheu muito e trocou muita coisa comigo. Você chega na instituição, você não sabe como é que é feito o trabalho e uma colega de área aparece... Isso me ajudou muito!” (P7). “...sou um professor que vim de fora, que fiz minha graduação fora, meu mestrado, meu doutorado, que não tenho vínculos anteriores com a UFRJ, fica mais complicado. Porque se eu tivesse feito um mestrado,*

*um doutorado na Letras, por exemplo, na UFRJ, as pessoas saberiam quem eu era. 'ah, você está agora lá na Educação, que legal'. Então, o fato é que no início falta esse diálogo maior e, claro, também, que há uma coisa geográfica... Esse afastamento – Praia Vermelha, Fundão – gera uma dificuldade de contato...” (P8). “Outras dificuldades que têm aqui é da própria estrutura da Faculdade, em termos de espaço mesmo pra poder trabalhar. Nós temos pouca coisa disponível em termos de materiais; a gente não tem material, a gente não tem o básico de material de consumo, por exemplo, imprimir plano de curso; fazer qualquer procedimento administrativo, todos os materiais ficam por conta do professor, então, isso pra mim foi um dificultador grande porque eu estava recém-chegada aqui e também não tinha uma instalação de casa, de impressora e essas coisas todas. Então, era extremamente complicado” (P9). “Eu acho que a gente não se forma quando chega aqui, a gente vai se formando ao longo não só da nossa experiência acadêmica, profissional, mas também muito do que a gente acredita, da nossa ideologia, dos nossos pares, desses espaços que a gente frequenta, são espaços formativos. Então eu acho que tudo isso vai constituir nossa profissionalização” (P10). “Lá no Fundão, a gente teve palestras, teve dois dias de palestras sobre a carreira, sobre a docência, sobre o funcionamento da universidade, sobre os direitos... foi bem interessante” (P11). “A maior dificuldade é sem dúvida a questão da gente não ter um espaço pra trabalhar... Conhecer as pessoas... Eu só conheço, por exemplo, as pessoas que eu tive que lidar mais diretamente. O outro é um processo que eu já estou quase adaptada, que são as aulas de quatro horas seguidas. É muito cansativo!” (P12). “A formação de professores precisa ser mais bem feita, melhor planejada, melhor estruturada. Eu acho que... nem sempre o professor é formado adequadamente” (P13). “Eu acho que é uma atividade cada vez mais exigente porque você tem que dar conta da produtividade... Acho que é muita coisa que você tem que fazer ao mesmo tempo... A docência, a gestão, a extensão, a pesquisa...” (P14). “Como eu fiz Pedagogia, eu acho que de alguma forma ela me ajuda na docência no ensino superior, apesar de não ser exatamente a mesma coisa. Mas, certamente, alguns pressupostos são parecidos... pressupostos pedagógicos e reflexões do campo da educação que me ajudam nessa docência” (P15).*

Falas, fragmentos de depoimentos, porções de pensamento, visões, posições, interrogações sobre a docência no ensino superior e o ingresso na instituição investigada por parte de um grupo de quinze professores universitários que aceitaram participar desta pesquisa.

Este estudo situa-se na interface das áreas de Didática e Formação de Professores e foca na temática da inserção profissional docente no Ensino Superior. Ele foi realizado no contexto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – FE/UFRJ, considerando como sujeitos, os professores recém-ingressos, aprovados nos concursos públicos promovidos pela instituição no período de 2012 a 2015.

A pesquisa objetivou investigar a inserção destes profissionais no sentido de compreender o processo inicial de constituição da docência universitária a partir de suas próprias concepções. A partir desse objetivo, desdobraram-se dois outros: analisar o processo de inserção profissional e a constituição da identidade docente no ensino superior; e analisar as concepções sobre formação para a docência no ensino superior prevaletentes entre os investigados. Buscou-se para isso traçar o perfil identitário dos professores e mapear suas concepções sobre formação para a docência.

As reflexões teóricas fundamentaram-se, prioritariamente, no pensamento dos seguintes autores: Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Almeida (2011), Cunha (2006), Marcelo (1999), Vaillant e Marcelo (2012) e Dubar (1997), pois se tratam de teorizações tecidas em torno da docência no Ensino Superior, da inserção profissional docente e da identidade e socialização profissional docente.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa para privilegiar a compreensão do objeto a partir da perspectiva dos próprios sujeitos investigados. Para isso, optou-se pela entrevista semiestruturada como estratégia preferencial de recolhimento das informações, onde além das informações pontuais de identificação, formação e trajetória profissional dos sujeitos, abordou também questões situadas no campo das ideias e dos significados atribuídos pelos mesmos. Para complementação das entrevistas, foi utilizada análise documental, como ferramenta para compreender os processos formativos dos sujeitos da pesquisa, onde foram avaliados os currículos Lattes dos participantes. Os dados foram construídos com base na análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2004).

O relatório de pesquisa está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo trata do tema inserção profissional docente, contextualizando, inicialmente, a docência no ensino superior, destacando as discussões teóricas e tecendo diálogo com os autores que se debruçam sobre o assunto. Buscou-se discutir as especificidades da docência no ensino superior, pois o professor neste nível do ensino desempenha múltiplas funções como atividades de pesquisa, ensino e extensão, e ainda, em alguns casos, exerce atividades de gestão, como ocorre na instituição investigada. Esta demanda gera consequências para a função docente e para a vida profissional desses professores recém-concursados que nem sempre receberam uma formação específica para atuar nesse nível de ensino. A inserção profissional docente é um período rico capaz de revelar as necessidades formativas do professor, em todas as dimensões, inclusive a pedagógica, mas, é igualmente complexa. O capítulo foi subdividido em tópicos distintos que tratam da formação de professores para o Ensino Superior, da constituição da docência universitária e da importância da formação continuada e são realizadas reflexões com base no aporte teórico do estudo. Finaliza, descrevendo a pesquisa proposta e realizada.

No segundo capítulo, a temática da inserção profissional docente é discutida em interface com a socialização e a identidade profissional docente, construída na trajetória profissional. Foi traçado o cenário da pesquisa, caracterizado o perfil de cada sujeito participante e discutido o contexto institucional e suas influências na identidade profissional dos investigados.

No terceiro capítulo, conduzimos o foco deste trabalho para as concepções sobre formação para a docência no ensino superior a partir dos sujeitos da pesquisa, dialogando com autores sobre as especificidades da função docente e o percurso formativo do docente universitário. Discutimos sobre os desafios vividos pelos docentes entrevistados no processo de inserção profissional no ensino superior, assim como os aspectos facilitadores, como a formação e acolhimento entre pares.

Nos segundo e no terceiro capítulos são apresentadas as análises das entrevistas, buscando sempre dialogar com o que apontam os autores da área, no intuito de se construir um diálogo com o campo, assim como uma análise do local e de seu contexto próprio, visando apontar os pontos relevantes e importantes do processo de preparo e socialização docente para o ensino superior. A descrição e interpretação priorizarão as

falas dos sujeitos. Elas ocuparão propositalmente porção significativa desses capítulos, no sentido de evidenciar os eixos analíticos trabalhados. Assim, esperamos compor um quadro bastante claro de um processo de inserção situado, cujas constatações poderão ajudar a área de formação de professores a pensar mais detidamente a formação para a docência no ensino superior.

## **CAPÍTULO I**

### **INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Este capítulo apresenta breve contextualização da área de estudos sobre a docência no ensino superior, seguida de discussão em torno do tema inserção profissional, com foco na docência universitária. Apresenta, ainda, a justificativa da pesquisa, bem como sua estrutura metodológica.

#### **1.1 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO**

Ao tratarmos da Docência no Ensino Superior<sup>1</sup> (DES), no contexto universitário, faz-se necessário, em um primeiro momento, refletirmos sobre a Universidade. Segundo Pimenta e Almeida (2011), “a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão” (p.21). Esta definição indica algumas especificidades da docência no ensino superior, pois do professor espera-se que desenvolva atividades de pesquisa, ensino e extensão. Isso sem desconsiderar o exercício da gestão, exigido em muitas instituições.

A atuação destes profissionais envolve, nesse caso, a produção de novos conhecimentos, a problematização sobre conhecimentos historicamente produzidos e seus resultados na sociedade. Fazem parte desse processo, a experimentação e análise de programas, projetos, cursos e/ou eventos de extensão, que ocorrem pelo estabelecimento de relações entre sujeitos e objetos de conhecimento, assim como o exercício da docência, ambos em relação com sua área de pesquisa.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), entendem a universidade como um serviço de educação marcado pela investigação e que tem por funções:

(...) o desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos para a criação artística, apoio científico e técnico ao desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Escolhemos operar com os termos Docência no Ensino Superior e Docência Universitária com o mesmo sentido. A pesquisa em foco se insere no contexto da Universidade, porém a DES ocorre em Instituições de Ensino Superior, universitárias ou não.

cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2003, p.270).

As autoras citadas relatam que o ensino na universidade se dá por meio de um processo de busca e construção científica alinhados com a crítica ao conhecimento produzido. Assim, apontam algumas características próprias, a saber: propiciar o domínio de conhecimentos e métodos científicos de um campo específico de atuação alinhados ao trabalho de pesquisa; conduzir a autonomia e capacidade de reflexão dos alunos; substituir o ensino pautado na transmissão de conhecimentos e conteúdos por um processo de investigação do conhecimento; valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva; reconhecer o contexto cultural dos alunos em questão, dentre outras. (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2003). Nesse sentido, a DES possui características que marcam a sua existência e a identidade dos docentes que ali atuam.

No entanto, o ensino superior no Brasil esteve, desde o seu início, mais voltado para a formação vinculada a diferentes carreiras, valendo-se da participação de profissionais e especialistas que transmitiam informações e práticas a seus alunos, para depois de avaliá-los, lhes conferir um diploma que permitisse sua atuação no mercado profissional. Nesse contexto, bastava que o professor demonstrasse sua competência na disciplina que lecionava (GAETA e MASETTO, 2013).

Nessa mesma linha de pensamento, Cunha (2004) destaca que a DES recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, pautada pela racionalidade técnica, na qual o conteúdo específico assumia um valor muito maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação de professores.

No contexto brasileiro, pesquisas sobre a docência universitária revelam que a inserção na universidade tem valorizado mais as atividades de pesquisa em detrimento da formação pedagógica (CUNHA, 2004; PIMENTA e ALMEIDA, 2011).

Anastasiou et al (2011) também constataram a desvalorização da dimensão do ensino no espaço acadêmico universitário, onde a pesquisa científica, a publicação, a participação em bancas examinadoras são atividades que trazem mais prestígio ao professor, havendo certo consenso de que a DES não requer formação no campo do ensinar.

Examinando o panorama internacional, as referidas autoras constataram um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários. Apontam a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes, como fatores explicativos dessa preocupação. Apontam, também, a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, principalmente do ensino de graduação, demonstrando a importância da formação dos docentes, tanto no seu campo específico de estudo, quanto no campo pedagógico. Segundo os dados apresentados pelas mesmas, o número de professores universitários saltou de 25 mil para um milhão, no período de 1950 a 1992. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (UNESCO/Cresalc, 1996, *apud* PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

O ensino superior vem, então, ganhando relevância no cenário mundial, tanto pela importância do ensino nos cursos de graduação, quanto em face da necessidade de formação específica dos docentes para atuarem neste nível do ensino (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Entendendo a docência como ação complexa (CUNHA, 2010), a universitária, em especial por aliar ensino, pesquisa e extensão, é cabível pensar na necessidade de uma preparação específica do professor, visto que para o seu bom desenvolvimento profissional, precisa saber articular essas atividades, buscando um satisfatório desempenho em cada uma delas.

A formação de professores para a DES tem sido objeto de estudos, indicando a necessidade de reflexões constantes sobre sua configuração e práticas, pois cada proposta decorre de uma determinada concepção de educação e do trabalho que será realizado pelo docente. Esse professor, diferentemente dos que atuam na educação básica, se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão que exercia no mundo do trabalho. Sendo assim, a lógica de contratação dos docentes se sustentou na ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar (CUNHA, 2004).

Almeida e Pimenta (2014) elencam alguns teóricos que se debruçam sobre o tema, como: Almeida (1999, 2006, 2012); Araújo (2005); Benedito et al (1995); Cunha (1998); Leite (1999); Nóvoa, (2013); Pimenta e Anastasiou (2010); Veiga e Castanho (2000) e Zabalza (2004). Segundo as autoras, os estudos apontam que o professor do

ensino superior é identificado como “aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar, o que, em geral, não lhe foi exigido nas instituições nem mesmo no âmbito das políticas educacionais” (p. 11).

Isso ocorre no contexto da educação superior, no qual a formação prevê tímida e genericamente que os professores são “preparados” para ensinar, diferente do que é exigido dos profissionais da educação que atuam na escola básica. Destes, muitas vezes exige-se a formação de nível superior, com a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino.

As publicações de Cunha (1998; 1999; 2006; 2007; 2008; 2010); Castanho e Castanho (2001); Anastasiou (2011); Masetto (1998); Pimenta e Anastasiou (2010); e Almeida (2012) contribuíram no sentido de expandir os estudos sobre a DES no Brasil, dando maior visibilidade ao tema. Conforme o levantamento realizado por Cruz (2016), inicialmente, os estudos de Cunha (2010) tecem teorizações sobre a base dos saberes docentes, apontando para a necessidade de uma reformulação no que se refere às formas de ensinar neste nível de ensino, no intuito de romper com o paradigma dominante de ensino na modernidade. Em momento subsequente, Cunha (2010) faz considerações a respeito dos efeitos das políticas externas no ensino superior, focando a avaliação. E depois, discute a problemática da formação para o exercício da docência universitária, passando a investigar as trajetórias e lugares de formação da mesma, indicando a falta de regulação e o conseqüente “não lugar” da formação desse professor.

Uma coletânea de temas e textos em metodologia do ensino superior foi organizada por Castanho e Castanho (2001). O livro sobre metodologia voltada para o ensino superior, passou a ser adotado pelos cursos de pós graduação *lato senso* sobre DES nos anos 2000. Anastasiou e Masetto se destacam nesta obra, apresentando um panorama da metodologia de ensino na universidade brasileira e uma série de reflexões e sugestões práticas sobre atividades pedagógicas na sala de aula universitária (CRUZ, 2016).

Continua Cruz (2016) indicando que, na obra intitulada *Docência no Ensino Superior*, as autoras Pimenta e Anastasiou (2010) apresentam princípios postulares da identidade profissional, discutindo as exigências atuais para o exercício da profissão; aspectos históricos da universidade brasileira que forjaram um modelo de professor; a

natureza do trabalho docente; e a proposição de superar cada vez mais a ideia de ensino realizado apenas através de aulas expositivas.

Já estudos realizados por Almeida (2012) sinalizam a necessidade de formação pedagógica dos professores para a atuação no ensino superior, corroborando com os resultados de pesquisas anteriores, que apontaram para a responsabilidade das instituições e para o comprometimento destes docentes com o seu próprio desenvolvimento profissional.

Como se pode notar, o território da DES, do ponto de vista teórico, ainda é considerado bastante desconhecido para muitos professores. De acordo com Almeida e Pimenta (2011), existe um tripé que sustenta o fazer docente na universidade: a reprodução do que o professor realiza em sua atuação profissional específica; as experiências vivenciadas na condição de aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado através da sua própria atuação profissional.

Desde a implantação do ensino superior no Brasil, no século XIX, constata-se que muitos professores costumam ser o agente principal do processo de ensino, fazendo uso de práticas consideradas conservadoras e autoritárias. Isso demonstra uma resistência por parte desses profissionais, em abandonar métodos antiquados, nos quais o ensino e a aprendizagem baseiam-se num acúmulo de informações. A concepção do ensino, nesse caso, fica reduzida ao ato de transmitir o saber através de aulas centradas no docente e a aprendizagem resume-se a assimilação pacífica pelo estudante, futuro profissional (BEHRENS, 2008).

Masetto (1998), afirma que por volta da década de 1980, diversos membros participantes do ensino superior, principalmente professores, iniciaram uma autocrítica sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados. Segundo o autor,

Começou-se a perceber que, assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias – e a pós-graduação buscou resolver esse problema – a docência no ensino superior também exigia competências próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo [...] (MASETTO, 1998, p. 18).

Dias Sobrinho (2009) afirma que os novos modos de produzir, distribuir e utilizar os conhecimentos alteram significativamente o campo da docência. Segundo o autor:

De um lado, há o uso, de limites inconcebíveis, das novas tecnologias e das redes eletrônicas de comunicação e informação. Há a ruptura das fronteiras disciplinares. Há, também, a necessidade de uma mudança nos hábitos do trabalho acadêmico, tanto na pesquisa como na docência: o trabalho solitário deve ceder espaço ao trabalho solidário, à constituição de equipes, ao diálogo interdisciplinar e interinstitucional (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 21).

Esse autor aponta para o surgimento de um novo paradigma de produção e socialização de conhecimentos, que emerge com a “consolidação de novos saberes e pautas que orientariam as ações, a linguagem, os valores, as estratégias e procedimentos da comunidade acadêmica e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas dos docentes” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 21).

A partir desse momento, ampliaram-se as discussões no intuito de identificar quais seriam esses conhecimentos específicos para o exercício da DES e alguns foram levantados, assim elencados por Masetto (1998): “1. A docência em nível de ensino superior exige do candidato, antes de mais nada, que ele seja competente em uma determinada área de conhecimento” (p. 19); “2. A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica” (p. 20) e “3. O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária” (p. 23). As reflexões ajudaram a repensar a formação na época e serão discutidas no decorrer do estudo aqui proposto, sob a visão de outros teóricos que se dedicam a discutir a DES, como Cunha (2004; 2006; 2010) e Pimenta e Anastasiou (2010). Com relação à produção e divulgação do conhecimento no nível superior, Gaeta e Masetto (2013) destacam que o trabalho na universidade vem sofrendo uma mudança significativa, em face a sua expansão.

Após três décadas e meia deste momento apontado por Masetto, ainda não existe no Brasil, regulamentação sob a forma de um curso específico para a formação de professores para o Ensino Superior, como ocorre na educação básica.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o professor universitário pode ser preparado nos cursos de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, porque o texto utiliza a expressão “prioritariamente” em

programas de mestrado e doutorado. Esses programas vêm se estabelecendo como lugar para a formação nesse nível de ensino, devido à exigência legal de que as instituições de Ensino Superior tenham o mínimo de um terço de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*.

A legislação atual, conforme Pimenta e Anastasiou (2010), reforça a ideia de que a formação pedagógica é dispensável para a atuação no ensino superior, predominando o despreparo dos professores, mesmo dentre os mais experientes, e um desconhecimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual se tornam responsáveis ao ingressarem na sala de aula.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), relatam que diante da expansão do Ensino Superior, houve um aumento do número de docentes "improvisados", ou seja, aqueles que não apresentavam formação para a realização de pesquisa acadêmica, ou que não possuíam formação pedagógica. Tal fato levou a uma preocupação com a formação de tais profissionais a ao aumento progressivo de congressos, reuniões e seminários. Porém, ainda não se relata a preocupação com a formação para a sala de aula, ou seja, para ensinar.

A ausência de uma formação mais específica nesse campo pode levar à reprodução de práticas vivenciadas pelos docentes no decorrer de suas trajetórias de formação. Estudos de Cunha (2006) indicam que muitos professores ainda ensinam a partir de suas experiências como alunos, pois quando chegam à docência universitária, trazem consigo vivências decorrentes de diferentes práticas pedagógicas mediadas por visões de mundo, concepções políticas e valores adotados por seus professores. A autora afirma ainda que, mesmo com formação de pós-graduação *stricto sensu*, os saberes pedagógicos ainda são uma lacuna na prática docente e, diante disso, esses profissionais enfrentam diversos desafios como motivar os alunos, ensinar com a disposição e o fácil acesso ao conhecimento em diferentes mídias, trabalhar com um grande número de alunos e avaliar.

É possível prever que tal fenômeno ocorra, segundo Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), porque no Brasil há uma preocupação maior com a formação para a docência na Educação Básica, sendo a formação do professor para o Ensino Superior tratada de forma superficial, uma vez que nossa legislação (LDB 9394/96) reconhece apenas uma "preparação" para o magistério em Ensino Superior e não uma *formação*

(grifo nosso). Conforme já indicamos, há uma ausência de formação específica para esse nível de ensino.

O que percebemos, de forma geral, diante dos apontamentos dos autores é que, mesmo munido do conhecimento do conteúdo da disciplina de atuação, o professor ainda encontra dificuldades no que concerne à sua prática pedagógica. Ou seja, ele sabe o que ensinar, porém tem dificuldades em saber como fazê-lo.

Outro aspecto importante destacado em estudos sobre o tema refere-se à formação especializada e o preparo de todos os tipos de profissionais, das diversas áreas do conhecimento, que estão sob a responsabilidade destes docentes, quer eles tenham ou não consciência desse fato. Pois além dos conhecimentos técnicos e científicos especializados, referentes às diferentes profissões, o trabalho destes profissionais envolve uma dimensão ética de grande responsabilidade social. Sobre eles recai a responsabilidade política de formar profissionais competentes em suas áreas, mas que também sejam capazes de atender as demandas da sociedade atual, dentro de uma perspectiva humana e cidadã, democrática e justa. E isso, exige dos docentes universitários muito mais do que simplesmente repassar um conteúdo específico (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Esse cenário ajudou na criação de espaços de debates, com foco no desenvolvimento de uma atuação docente que promovesse a formação de futuros profissionais com alto nível técnico-científico, comprometidos com as transformações sociais necessárias.

Contrariando os discursos que consideram o caráter formativo da docência inexistente ou dispensável, entendendo-a como fruto de uma mera vocação, Pimenta e Almeida (2011) defendem que, ensinar nesse nível de ensino, configura uma ação bastante complexa, que requer:

[...] compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos; e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p.8).

Estudos indicam, portanto, a necessidade de uma formação específica para o exercício da docência na universidade. Os autores que a defendem, discutem em seus estudos, os pressupostos conceituais e metodológicos que têm embasado a proposição de políticas institucionais para a formação de docentes no ensino superior. As preocupações convergem no sentido de buscar um equilíbrio maior entre as atividades investigativas nas áreas de conhecimento específicas e na área pedagógica, tentando melhor integrá-las, sem que haja a valorização de uma em detrimento da outra. E ainda, destacam a importância desta formação preparar estes profissionais para que enfrentem os novos desafios presentes na sociedade atual.

Atrelados aos problemas identificados no recente campo da DES, situam-se as discussões teóricas acerca da inserção profissional docente, pois alguns autores definem os primeiros anos da carreira docente como determinantes no processo de formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores (MARCELO, 1999; HUBERMAN, 2000).

No entanto, são poucas as pesquisas que tratam da temática, e menos ainda, mais especificamente desta inserção no âmbito do ensino superior, desafiando-nos à realização deste estudo voltado para a inserção profissional docente no ensino superior dos professores que ingressaram na FE/UFRJ no período de 2012-2015, buscando compreender o processo inicial de constituição da docência universitária a partir de suas próprias concepções.

## **1.2 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**

A inserção profissional docente, segundo Vonk (1996 *apud* MARCELO, 1999), que se dedica ao tema há mais de uma década, pode ser entendida como parte de um processo contínuo de desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, o período de inserção profissional é considerado diferenciado no percurso de tornar-se professor, possuindo um caráter distintivo e determinante, no sentido de promover ou não um bom desenvolvimento profissional.

Cunha e Zanchet (2010) analisam a inserção profissional, problematizando a docência universitária no contexto atual brasileiro, considerando a expansão e massificação deste segmento do ensino. Questionam quais os saberes necessários para o

exercício da profissão, tendo em vista que a formação para atuar no ensino superior vem ocorrendo com ênfase maior no desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, indagam as pesquisadoras: sempre que há pesquisa haverá ensino de qualidade? Serão necessárias outras mediações para que essa relação aconteça? Que intervenção pedagógica seria importante para esse fim? Os saberes que sustentam a pesquisa serão suficientes para a realização de práticas pedagógicas significativas? Como essas questões impactam o ensino de graduação na educação superior brasileira? Quando se tornam indicadores de qualidade?

De acordo com as autoras, diferente de outras profissões, ao docente principiante, muitas vezes, cabe o exercício profissional em contextos complexos.

Os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa. Muitas vezes exige-se uma maturidade profissional que os novos ainda não alcançaram e esse fato reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional (CUNHA e ZANCHET, 2010, p. 192).

As autoras Papi e Martins (2010) fizeram um balanço do tema a partir de pesquisas realizadas sobre professores iniciantes no Brasil, tendo em vista a atual tendência dos estudos sobre essa etapa do desenvolvimento profissional do professor. As autoras analisam os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, nos anos de 2005, 2006 e 2007, e as pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES – 2000 a 2007 (mestrado e doutorado). O estudo evidencia que a maioria das pesquisas analisa o professor, focando sua prática pedagógica, a construção de sua identidade, a socialização profissional e as dificuldades encontradas. Demonstra também a quase inexistência de ações de formação para esses professores e a necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema, que é pouco explorado, se considerada a relevância dessa etapa profissional. De acordo com as autoras,

Em âmbito internacional e mais especificamente em relação à Europa, cujos pesquisadores têm influenciado significativamente os estudos brasileiros sobre a formação de professores, parece haver uma tendência crescente em se voltar maior atenção ao professor iniciante, embora nem todos os países ainda se dediquem, concreta e especificamente, a esse período (PAPI e MARTINS, 2010, p. 44).

Os resultados destas pesquisas demonstram que existe, na realidade brasileira, uma preocupação, mas ainda inconsistente, com os professores iniciantes na DES. As autoras destacam a importância de o professor iniciante ser considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores, tanto no Brasil quanto fora dele. E constatam que o atendimento a essa necessidade parece não ter sido ainda levado em consideração pela grande maioria das instituições escolares de educação básica e pelas instituições de educação superior. No contexto do Ensino Superior, a complexidade da inserção profissional docente ainda assume outros formatos, por vezes mais delicados, como pelo fato de parte dos professores do ensino superior formarem futuros professores.

Pimenta e Anastasiou (2010) destacam que:

Embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar nesse aspecto (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 107).

De acordo com o pensamento das autoras, muitos professores, apesar de trazerem uma bagagem de conhecimentos, nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, muitas vezes não tiveram oportunidade de parar para refletir sobre o significado de ser professor. “[...] Sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e seus resultados” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 104).

A formação de professores envolve diferentes etapas relacionadas às fases do aprendizado da docência. De acordo com Marcelo e Feiman (1983 *apud* MARCELO, 1999), podemos considerar as seguintes etapas: a *pré-formação* inclui as experiências prévias que os futuros professores vivenciaram como alunos na sua trajetória de formação; a *formação inicial* se refere à etapa de preparação formal para ser professor, que ocorre em alguma instituição específica de formação docente; a *iniciação à docência* corresponde aos primeiros anos de exercício profissional e a *formação permanente* inclui todas as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira, de modo a permitir o seu

desenvolvimento profissional. Essas fases envolvem exigências pessoais, profissionais, organizacionais, psicológicas, dentre outras.

A iniciação ao ensino é a fase na qual os professores fazem a transição de sua condição de estudantes para a nova condição de professores. Para Marcelo, trata-se de “um período de tensão e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal” (2009, p. 5). O autor chama atenção para “uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente” (MARCELO, 2009, p. 13). Dentre as críticas, são apontadas a existência de um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado e um vínculo tênue com as escolas, acarretando no surgimento de propostas no sentido de redução de tempo da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional de professores.

O autor faz referência ao relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que relata a necessidade de haver uma inter-relação entre o desenvolvimento profissional e sua formação inicial, de forma que, nos primeiros anos de ensino, os professores recebessem incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo; além de prever a melhora da inserção e do desenvolvimento profissionais ao longo da carreira. Consta no documento, ainda, que os professores encontram inúmeras dificuldades em seu período inicial de formação e inserção, uma vez que além de se encontrarem em uma situação de tensão, por sair do campo teórico para a prática, não recebem incentivos e recursos em um momento delicado como esse e acabam por adequarem suas práticas de maneira isolada e sem a possibilidade de troca e aprendizagem.

O referido relatório aponta para as principais exigências a serem enfrentadas pelos professores iniciantes, como adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto de trabalho, desenvolver de forma adequada o currículo e o ensino, começar a desenvolver um repertório docente que lhe permita sobreviver como professor, criar uma comunidade de aprendizagem na aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E, segundo Marcelo (2009), o problema é que devem fazê-

lo, em geral, imbuídos das mesmas responsabilidades que os professores mais experientes. E devido à insatisfação com os baixos salários, aos problemas de disciplina com os alunos, a falta de apoio, dentre outras causas, muitos abandonam a profissão.

Esta é uma caracterização situada no contexto da educação básica. Contudo, pensando a iniciação ao ensino na Educação Superior, será que a formação inicial e até mesmo a formação continuada, como a pós-graduação, na qual o processo formativo está voltado para a pesquisa, tem contribuído eficazmente para que os professores exerçam a DES? Como ocorre o processo de inserção profissional de docentes no Ensino Superior?

Para Vaillant e Marcelo (2012), a fase de inserção na docência pode durar vários anos e o professor iniciante precisa desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro de um contexto específico. Existem professores que possuem larga experiência como profissionais em uma determinada área de conhecimento, mas estão ingressando na docência. Outros possuem experiência como docentes, mas em outro segmento do ensino vinculado à educação básica, sendo, portanto, iniciantes no ensino superior. Como também, existem aqueles que já atuaram no ensino superior, mas em outros contextos, como por exemplo, em instituições privadas de ensino e passam a atuar exclusivamente no contexto de universidade pública. Entendemos, nesse sentido, que todo início de um novo ciclo profissional gera expectativas, boas ou ruins, podendo tornar algumas situações, além de desafiadoras, problemáticas.

Acredita-se que problemas como gestão da disciplina, motivação de estudantes no processo de aprendizagem, a organização do trabalho em sala de aula, a relação com os alunos, são enfrentados pelos professores mais experientes com maior tranquilidade. Já os menos experientes, estão mais vulneráveis a momentos de angústia e estresse, por possuírem “menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações” (VAILLANT; MARCELO, 2012 p. 123).

De acordo com Cunha (2010), nessas condições, os professores até podem desenvolver saberes e realizar práticas com êxito, “mas, dificilmente teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência” (p.51). Tal pensamento vai ao encontro das ideias de Almeida e Pimenta (2014), que relatam que

o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, lhe são desconhecidos, bem como a compreensão do sentido e do significado de sua área específica na formação dos estudantes como sujeitos e cidadãos, questões essas determinantes do que se ensina, do para que se ensina e dos modos como se ensina e que são próprias da atividade educativa de ensinar (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p.12).

Torna-se claramente perceptível a possível dificuldade encontrada pelos professores em sua inserção na docência. Sua formação parece não o preparar para questões comuns de seu dia-a-dia, como a organização e planejamento de aula, entre outras questões, como se essa aprendizagem fosse ocorrer com facilidade e naturalidade em seu primeiro contato com a profissão.

As políticas públicas voltadas para a área da educação têm democratizado cada vez mais o ensino, possibilitando o acesso de estudantes às universidades. E com uma quantidade maior de pessoas frequentando o ensino superior, surge a necessidade de um aumento de profissionais qualificados, tanto para prepararem os alunos para o mercado de trabalho no campo de sua formação, como para o exercício da docência neste nível de ensino.

Na sociedade atual, para atender às demandas da formação de cidadãos mais críticos e profissionais comprometidos com novos modelos, que acompanhem os avanços científicos e tecnológicos e ao mesmo tempo, estejam imbuídos de uma responsabilidade social, que se preocupem com o desenvolvimento de uma ética voltada para os valores humanos, se importando com os sujeitos e as relações sociais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, são exigidos novos conhecimentos destes docentes.

Entendemos, nesse sentido, que para o docente estar em condições para ensinar, não basta concluir a graduação e a pós-graduação – esta, ainda mais focada na pesquisa do que na docência – e simplesmente exercer a profissão. É necessária uma formação contínua que prepare o professor tanto no aspecto pedagógico, como também lhe dê condições para conhecer e acompanhar as constantes mudanças sociais, políticas e que ocorrem no campo científico.

Almeida e Pimenta (2014) corroboram tal ideia ao afirmarem que as novas demandas sociais impõem a necessidade de renovação nas concepções do ensino universitário. Assim, começa-se a abandonar um enfoque centrado na atuação do professor e abrir espaço para as atividades exercidas pelos alunos de maneira autônoma. Além disso, configuram-se novos modos de planejar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Segundo as autoras, trata-se, de promover situações de formação em que haja uma mudança de paradigma orientador desse processo. Para tal, é necessário definir as organizações curriculares baseadas em lógicas interdisciplinares, reorientar os objetivos, bem como a metodologia docente e as estratégias de ensino-aprendizagem, os sistemas avaliativos, a organização dos recursos e os espaços de trabalho. Nesse novo formato dos planos de estudos, os docentes precisam desenvolver diferentes capacidades para que possam auxiliar no desenvolvimento de outras dimensões na formação dos alunos. Ou seja, como já dito anteriormente, segundo as autoras, faz-se necessária a construção de um novo paradigma de docência universitária.

Ainda nesse contexto, Huberman (2000) discorre acerca da transição de estudante para docente no ensino superior, sobre jovens professores sem a formação para o ensino. Parte do pressuposto de que esses profissionais constroem os conhecimentos docentes no espaço que ocupam na universidade levando em consideração suas experiências discentes.

Segundo o autor, o primeiro ano da docência é o ano da sobrevivência ou não na profissão; de adaptar-se ou não a esse trabalho, de descobrir e aprender a profissão, entre outros. O professor iniciante muitas vezes tem que trabalhar de forma individual e solitária, se virando como pode, sem um apoio mais organizado tanto da parte de seus pares, como da instituição. Marcelo (2009) faz referência a essa situação utilizando a expressão “aterrissa como pode”.

A autora cita os estudos de Bozu (2009) e Flores (2009) que também abordam o período de transição de estudante a professor e argumentam que essa transição é tensa, caracterizada pelas preocupações e dúvidas desse profissional. Portanto, trata-se de um período difícil e cheio de incertezas, principalmente, porque essa mudança, muitas vezes ocorre repentinamente, com a aprovação em concurso público e o subsequente ato de assumir o cargo, que já transformam o estudante em um professor. É no período de

inserção na profissão que os professores iniciantes podem sentir suas necessidades formativas em todas as dimensões, inclusive a pedagógica.

Nesse sentido, Cunha (2004) relata que, ao iniciar sua prática, o professor universitário se vê na urgência de construir novos saberes ao compreender que os conhecimentos científicos adquiridos como discente do Ensino Superior não serão suficientes para resolver questões principais de sua docência, como, por exemplo, como atender às expectativas dos alunos e motivá-los em suas aprendizagens; como trabalhar com as diferentes turmas e respeitar as diferenças; como inserir as novas mídias de forma crítica e reflexiva; como propor tipos de avaliação diferentes das classificatórias, entre tantas outras questões. Ou seja, os novos professores universitários enfrentam problemas que vão muito além do domínio dos conteúdos; são questões de natureza cultural e pedagógica, que segundo Cunha (2004), até então, tinham baixo prestígio no mundo acadêmico.

Como visto, a inserção na docência possui algumas marcas caracterizadoras que denotam sua complexidade. De acordo com Veeman (*apud* MARCELO, 2009, p. 9), outra marca é o denominado *choque de realidade*. O contraste se dá nos primeiros contatos com a realidade escolar ou universitária, que pode não corresponder às expectativas do professor e, também, no que se refere a uma mudança de postura ou de pensamentos que possuía como aluno ao ocupar o lugar de professor. Nesse período, o professor percebe que ao assumir a condição de professor, algumas concepções que abraçava na condição de aluno não lhe servem mais, passando por uma fase de redefinições e adaptações no que se refere aos conteúdos como também, em relação aos valores e atitudes. Mais uma característica da transição aqui analisada.

Pesquisa realizada por André (2010) sobre algumas propostas de formação e suas respectivas políticas institucionais, indicou que as políticas e as formas de gestão não favorecem o trabalho coletivo; a organização curricular dos cursos é pouco flexível; as mudanças estabelecidas pelas políticas de formação não alteraram significativamente o projeto de formação desenvolvido pelos cursos, nem incorporaram as novas demandas como o “novo aluno”.

Pimenta (2010), ao investigar o processo de construção da identidade docente universitária, aponta que preocupações com o “como ensinar”, “para que ensinar?”, “ensinar de modo que os alunos aprendam”, devem estar presentes nos processos de

formação de futuros professores, pois possibilitam o entendimento de que o ensino ocorre em situações e contextos diversos.

Nesse sentido, a preocupação com a qualidade de ensino nas universidades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; CUNHA, 2006, 2009; MASETTO, 1998), as discussões sobre iniciação à docência, inserção e desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 1999; VAILLANT e MARCELO, 2012) e os debates sobre a socialização profissional e identidade docente (DUBAR, 1997; 2012) têm ocupado um espaço cada vez maior no campo educacional.

Outros investimentos nesse campo, como a abordagem de Alves *et al* (2014) sobre satisfação profissional e o que é mais valorizado no trabalho dos professores, “assenta-se no pressuposto de que as condições de exercício da profissão no início da carreira docente influenciam tanto o processo de aprendizagem profissional quanto o processo de construção da identidade profissional” (p. 367).

Em suma, as dificuldades encontradas na inserção profissional dos docentes no ensino superior, com as brechas na legislação e a ausência de um número significativo de pesquisas sobre o tema, fizeram emergir o objeto desta dissertação, a fim de buscar contribuir no enfrentamento dos problemas enunciados.

Entendemos, portanto, que refletir sobre o contexto universitário atual, a partir das concepções de professores que exercem a docência no ensino superior, pode contribuir para uma compreensão maior do processo formativo, tornando possível identificar os elementos que o envolvem.

### **1.3 JUSTIFICATIVA**

O interesse pela pesquisa na área de Educação e pelo tema da formação de professores nasceu durante o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, através da nossa participação no Projeto Prodocência<sup>2</sup>, com pesquisa na área de Representações Sociais da Avaliação da Aprendizagem nos Cursos de Licenciatura da UFPE, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (2008-2010). O estudo teve por objetivo identificar os

---

<sup>2</sup> Programa de Consolidação das Licenciaturas, desenvolvido pela Capes, cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.

sentidos construídos pelos professores formadores e pelos estudantes concluintes do curso de Letras sobre a avaliação da aprendizagem e sua influência na prática avaliativa do professor. A investigação possibilitou o acesso à realidade dos professores em formação inicial, dos alunos das Licenciaturas participantes da pesquisa e dos professores universitários no contexto do seu exercício profissional. E o cenário apontado pelos dados instigou-nos a refletir mais em torno da docência universitária.

A motivação pessoal por estudar a formação de professores universitários retornou com força e manteve-se viva no decorrer da disciplina Docência no Ensino Superior (EDF700), parte integrante do Programa de Apoio à Docência no Ensino Superior - PADES, cursada como opção de livre escolha no início do Mestrado. No período, foram apresentados diversos autores que pesquisam o tema e travadas relevantes discussões sobre o assunto. A disciplina possibilitou a análise de diferentes concepções de Didática e suas implicações para a prática docente no âmbito da universidade, além da problematização de diferentes elementos configuradores da docência universitária, levando ao reconhecimento da dimensão formadora do professor pesquisador que atua no Ensino Superior.

A turma de Docência no Ensino Superior era composta por mestrandos, doutorandos e professores universitários de diferentes cursos. Em um grupo de 13 alunos estavam presentes representantes das áreas de Dança, Educação Física, Farmácia, História, Letras, Matemática, Música e Pedagogia, diversidade que enriqueceu significativamente os debates e a troca de experiências. Apareceram relatos sobre a falta de comunicação entre as áreas de conhecimento, a desvalorização do campo da Didática e o enfraquecimento do trabalho entre pares. Os alunos da disciplina demonstraram grande interesse pelas análises sobre as diferentes estratégias que podem ser utilizadas nas aulas universitárias e as especificidades da docência no contexto do Ensino Superior, entendendo a formação pedagógica e as reflexões sobre as práticas que vem sendo desenvolvidas neste nível de ensino, como bases fundamentais para o exercício da profissão.

Os comentários e constatações dos alunos, no contexto dessa disciplina, confirmam algumas experiências relatadas por Vasconcellos (2005). A pesquisadora da Unicamp descreve em sua tese de doutorado “Desafios da formação do docente universitário”, que professores de licenciaturas diversas, ao cursarem a disciplina

Metodologia do Ensino Superior, ministrada pela autora em cursos de especialização na Universidade Estadual de Londrina (UEL), demonstraram grande interesse pelas questões pedagógicas, manifestando suas carências e necessidades neste campo. Segundo a autora, alguns alunos relataram ter observado descaso e desvalorização pelas questões pedagógicas em seu departamento de origem. Outros manifestaram interesse em continuar sua formação cursando mestrado na área de educação, pois descobriram ser fundamental para sua prática pedagógica um aprofundamento nos estudos relacionados a este campo (VASCONCELLOS, 2005). Essa autora observou, através dos depoimentos dos alunos, que existem lacunas na formação do professor de ensino superior, uma vez que nessas oportunidades, muitos relatavam a falta que sentiam de um preparo específico para lidarem com as questões do ensino.

A vontade de aprofundar o estudo sobre a temática foi reforçada após os primeiros encontros de orientação, nos quais o projeto de pesquisa no mestrado começou a se delinear. Surgiu a oportunidade de ampliarmos as pesquisas que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED) vem desenvolvendo no campo da didática e formação de professores, mais voltadas para os professores que atuarão futuramente na Educação Básica, focalizando a inserção profissional docente na universidade.

Outra justificativa revelou-se após a realização de uma pesquisa exploratória centrado na revisão de literatura, tendo como referência o Banco de Teses da Capes, portal que disponibiliza resumos de dissertações e teses defendidas a partir de 1987. O levantamento foi direcionado ao período de 2010 a 2014<sup>3</sup>, utilizando como palavras-chaves: *Inserção Profissional Docente* e *Inserção Profissional Docente no Ensino Superior*.

O primeiro descritor (*Inserção Profissional Docente*) apresentou um resultado de 84 registros, sendo 58 dissertações de mestrado acadêmico, 11 trabalhos de mestrado profissional e 15 teses de doutorado. As pesquisas encontradas inicialmente foram realizadas em diferentes áreas do conhecimento, como: Educação; Ensino de Ciências e Matemática; Ensino profissionalizante; Administração; Educação Física. No entanto, como apareceram várias referentes à Educação Básica, em etapas e modalidades do

---

<sup>3</sup> É importante destacar que os estudos sobre o tema DES vêm aumentando consideravelmente, e que muitos trabalhos significativos para o campo não foram identificados na época em que o levantamento de literatura foi realizado.

ensino como os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, ensino profissionalizante, dentre outros, optamos por refinar a busca, acrescentando ao final das palavras-chaves o nível de ensino do nosso interesse.

A partir do segundo descritor *Inserção Profissional Docente no Ensino Superior*, foram encontrados 26 trabalhos, dos quais selecionamos seis que se aproximam da nossa temática, conforme o quadro a seguir:

Quadro 01. Pesquisa com as palavras-chaves Inserção Profissional Docente no Ensino Superior

<b>TÍTULO</b> <b>(M) Mestrado Acadêmico / (D) Doutorado</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
(M) Trabalho docente e formação profissional do enfermeiro: caminhos, saberes e dificuldades.	BISINOTO, Marcela de Melo.	Universidade de Uberaba.	2011
(M) Ensino Superior: percepção do docente de Enfermagem quanto à formação pedagógica	NUNES, Zigmara Borges.	Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto.	2011
(D) Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE* *Faculdade de Ciências da Administração de PE.	CAMPELO, Arandi Maciel.	Universidade Federal de Pernambuco.	2011
(M) Trajetórias e saberes dos professores atuantes no Curso de Pedagogia em uma instituição privada.	ARANTES, Ana Paula Pereira.	Universidade do Oeste Paulista.	2011
(M) A prática pedagógica do assistente social docente: contradições e possibilidades.	BORGES, Maria Conceição.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	2012
(M) Psicólogo-professor: o processo de constituição da identidade docente.	MARTINS, Milene.	Universidade Federal do Piauí	2012

Fonte: Banco de Teses da Capes

De acordo com o mapeamento dos estudos realizados nos últimos cinco anos, com base no Banco de Teses da Capes, foram identificadas poucas pesquisas que tratam da *inserção profissional docente no ensino superior*: cinco dissertações de mestrado acadêmico e apenas uma tese de doutorado. Do ponto de vista da origem geográfica desses trabalhos, pode ser observado que nenhum deles foi realizado no estado do Rio de Janeiro, o que também justifica a relevância do estudo aqui proposto. Constatou-se ainda que, embora nos últimos anos, a *docência no ensino superior* tenha sido foco de inúmeros estudos no Brasil – foram encontrados 187 trabalhos registrados de 2010 a 2014 – não foram localizadas pesquisas sobre esta temática no Rio de Janeiro.

Os estudos encontrados que abordam a inserção profissional docente foram realizados nas seguintes áreas do conhecimento: Enfermagem (2), Administração (1), Pedagogia (1), Serviço Social (1) e Psicologia (1). Destes, analisamos os respectivos resumos, no intuito de identificar aqueles que demonstravam maior articulação com a nossa proposta.

Bisinoto (2011) discute o trabalho docente e a formação dos profissionais de Enfermagem, com o objetivo de explicar a dificuldade de inserção de profissionais enfermeiros recém-formados no mercado de trabalho, que segundo a autora, nos casos em que atuam, muitas vezes são julgados como de capacidade questionável pelos que necessitam de seus serviços. Deste estudo, a aproximação que encontramos foi o interesse pelo trabalho docente na Enfermagem envolvendo diferentes concepções de formação de professores, os saberes e as práticas docentes, mas neste caso, mais direcionadas para a formação profissional na área específica de Enfermagem, do que propriamente para o exercício da docência.

Nunes (2011) procurou identificar a percepção dos docentes de ensino superior também em Enfermagem, de uma universidade privada no interior do estado de São Paulo, quanto à formação pedagógica. Um dos instrumentos utilizados, como o questionário semiestruturado, ajudou a caracterizar o perfil sócio demográfico, a formação pedagógica e o grau de atualização dos sujeitos participantes. O autor organizou os dados a partir de categorias como “inserção na docência no ensino superior...”, “formação pedagógica para a docência” etc. No entanto, o contexto da pesquisa é bem diferenciado do estudo que pretendemos realizar, pois se trata de uma instituição particular, com outra lógica de funcionamento e localizada no interior do estado e não na capital, possuindo, portanto, outras características.

Campelo (2011), em sua tese de doutorado intitulada “Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE”, relata que na sua trajetória de vinte e quatro anos como pesquisador, em atividades de ensino na área de Administração, e nas observações empíricas realizadas ao longo deste período de docência, os saberes docentes dos professores e suas práticas de ensino evidenciam a precariedade da formação docente específica para o exercício da profissão professor. O estudo constata que, apesar dos professores investigados não terem seguido uma formação própria para o magistério

superior, são profissionais detentores de vasta multiplicidade de saberes, decorrentes das experiências vivenciadas em toda a trajetória de vida, que inclui desde o convívio familiar, passando pelos conhecimentos escolares, na condição de alunos, seguindo até a universidade, como alunos e atuais professores do ensino superior.

Na dissertação “Trajetórias e saberes dos professores atuantes no Curso de Pedagogia em uma instituição privada”, Arantes (2011) buscou analisar o percurso formativo de professores, suas concepções sobre educação, o processo de inserção e atuação profissional no ensino superior, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia. Outro estudo com contexto situado em uma instituição privada no interior do estado, neste caso, o estado de Minas Gerais. A análise dos dados revelou a ausência de formação e preparação didática para a docência no ensino superior, privilégio do ensino e pouco envolvimento dos docentes com atividades de pesquisa e extensão, o que contradiz os achados em pesquisas realizadas em instituições públicas, já mencionadas anteriormente. Os dados também mostram a predominância de aulas expositivas e falta de organização e desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares.

Borges (2012) buscou discutir a prática pedagógica do assistente social docente, partindo da sua própria experiência de inserção na docência no ano de 2010, apontando para a necessidade de organização coletiva dos docentes da área, aspecto visto pela autora, além de outros, como alternativas de enfrentamento ao processo de precarização das condições de trabalho e formação. O estudo destaca uma particularidade do assistente social docente, enfatizada pelos sujeitos, que reside na defesa do projeto ético-político da profissão, que não é feita pela totalidade dos professores.

O estudo de Martins (2012), intitulado “Psicólogo-professor: o processo de constituição da identidade docente” foi realizado em uma instituição federal. A autora teve como objetivo geral investigar o significado e o sentido de ser professor para os psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia no estado do Piauí. Procurou descrever o perfil acadêmico e profissional dos psicólogos que exercem a atividade docente no estado; conhecer os processos identitários que constituíram a identidade docente dos psicólogos e analisar os investimentos formativos realizados pelos psicólogos no desenvolvimento da atividade docente. Identificamos nesse trabalho, na área de Psicologia, uma aproximação com a nossa proposta, no que se

refere à tentativa de descrever o perfil dos docentes que atuam no ensino superior e a busca por compreender a trajetória de formação para o exercício da docência e o processo de constituição da identidade profissional destes professores. No entanto, analisando o contexto do estudo realizado, estado do Piauí, consideramos que, apesar de envolver uma instituição pública, em termos de cultura local, nos pareceu bastante diferenciado em relação à realidade evidenciada na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Embora os trabalhos analisados ofereçam contribuição significativa para o debate sobre o tema inserção profissional docente, a relevância da pesquisa mostra-se em tratar o assunto sob a ótica do próprio professor, olhando para o seu processo de inserção profissional e as suas concepções sobre a docência no ensino superior, buscando compreender os sentidos que vem influenciando as práticas docentes na universidade e problematizando a identidade do formador de professores.

Assim, a pesquisa em questão possibilita uma aproximação e compreensão da realidade da FE/UFRJ e sua relação com as múltiplas facetas da realidade brasileira, apontadas pelos estudiosos no campo da formação de professores para o ensino superior, buscando trazer novas contribuições para as discussões acerca do tema.

#### **1.4 PESQUISANDO A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: INDICATIVOS METODOLÓGICOS**

Que aspectos identitários sobressaem e que concepções sobre formação para a docência são reveladas no processo de inserção profissional docente no Ensino Superior de professores da Faculdade de Educação da UFRJ? Esta questão orientou a pesquisa em questão, cujo objetivo geral consistiu em investigar a inserção profissional docente no Ensino Superior dos professores que ingressaram na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) no período de 2012-2015, no sentido de compreender o processo inicial de constituição da docência universitária a partir de suas próprias concepções. A condução da pesquisa a partir desse objetivo exigiu enfrentar dois objetivos específicos: analisar o processo de inserção profissional e a constituição da identidade docente no ensino superior, assim como analisar as

concepções sobre formação para a docência no ensino superior prevalecentes entre os investigados.

Nessa direção, a pesquisa buscou traçar o perfil identitário dos professores que ingressaram na FE/UFRJ, nos últimos anos, e mapear as concepções sobre formação para a docência identificadas, mobilizada pelas seguintes indagações: Esses professores já atuavam neste nível de ensino ou a sua primeira experiência ocorreu na UFRJ? Qual é a história de formação que cada professor apresenta ao chegar à UFRJ? Que experiências estes professores carregam e quais os desafios com os quais eles se defrontam no exercício da docência universitária? Que estratégias ou táticas esses professores utilizam para organizar a sua inserção profissional? Na concepção destes professores, a formação nos programas de mestrado e doutorado parece suficiente para o bom desempenho da docência em sala de aula? Que visão de formação para a docência prevalece entre eles?

A pesquisa é de abordagem qualitativa, visto que privilegiou a compreensão do objeto a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. Enquanto pesquisadora, nosso papel foi decisivo para a definição do estudo, do campo, dos sujeitos, das estratégias para coleta e construção de dados, bem como sua análise, considerando sempre a visão dos pesquisados. De acordo com Minayo (2013), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Segundo a autora, esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados (MINAYO, 2006 *apud* MINAYO, 2013, p.22).

Alguns aspectos conduziram a escolha da FE/UFRJ como campo da pesquisa: 1- a importância atribuída à Universidade Federal do Rio de Janeiro e à Faculdade de Educação pela comunidade científica no que toca, em especial, a tradição no processo de formação de professores; 2- o esforço do GEPED, Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giseli Barreto da Cruz, orientadora deste trabalho, em desenvolver diferentes pesquisas sobre formadores de professores, alunos de Licenciaturas, os egressos desses cursos e sobre o contexto no qual a formação foi realizada, seguindo agenda proposta por Zeichner (2009), cujo *locus* seja a FE/UFRJ, visando a construção de um banco de dados voltado para esse campo (CRUZ, 2009, 2015; CAMPELO, 2011; 2016; MARCEL, 2013; 2016; ALMEIDA,

2014; OLIVEIRA, 2015); 3- o critério de exequibilidade do estudo, visto que desenvolver o trabalho no contexto da própria instituição de filiação do Programa de Mestrado tornaria o processo de entrada no campo menos difícil.

O recorte do estudo de 2012 a 2015 foi estabelecido com base na compreensão do que define o período de inserção profissional. Apoiamo-nos em Huberman (2000), que se ocupou em descrever cinco diferentes fases com características próprias, em relação ao modo como professores atuam e investem na profissão. A primeira fase corresponde à entrada na profissão, compreendendo os três primeiros anos de carreira e caracterizando-se pela exploração do exercício profissional pelos principiantes. A segunda fase, entre o quarto e o sexto ano de exercício profissional, distingue-se pela maior estabilização e consolidação profissionais. A experimentação ou diversificação são termos que caracterizam a terceira fase, entre o sétimo e o vigésimo quinto ano. Dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos de profissão, o professor procura uma situação mais estável, fase que envolve maior serenidade e distanciamento afetivo. E o período dos trinta e cinco aos quarenta anos de profissão, é a fase na qual ocorre a preparação para a aposentadoria (HUBERMAN, 2000). Considerando que a primeira fase envolve cerca de três anos e define o processo de inserção, e considerando, ainda, que o trabalho de campo da pesquisa seria, e de fato foi, realizado no decorrer do ano de 2015, definimos três anos de atuação na FE/UFRJ a contar de 2015 para trás. É importante ressaltar que o investigado não precisaria se enquadrar no primeiro ciclo definido por Huberman (2000), posto que a entrada na FE/UFRJ não necessariamente representaria a iniciação na carreira de DES ou mesmo na carreira docente, de um modo geral. Os ciclos de Huberman (2000) atuaram como inspiração para a definição do recorte, no sentido de justificar o período de inserção.

O grupo participante da investigação foi constituído, tal como anunciam a questão norteadora e os objetivos do estudo, por 15 professores ingressantes na FE/UFRJ no período de 2012 a 2015. Segundo dado obtido no Departamento Pessoal dessa Instituição, foram contratados, através de aprovação em concurso público, dezoito profissionais em conformidade com os editais: nº 66 de 23.05.2011, publicado no DOU<sup>4</sup> de 25.05.2011; nº 312 de 21.12.2012, publicado no DOU de 24.12.2012 e nº 460 de 23.12.2013, publicado no DOU de 31.12.2013. Destes dezoito, quinze foram

---

<sup>4</sup> Diário Oficial da União.

investigados. Três professores não participaram da pesquisa devido à dificuldade de encontrarem horários disponíveis em suas agendas.

Conforme os dados do Departamento Pessoal da FE/UFRJ, no ano de 2012, apenas uma professora ingressou na FE/UFRJ; em 2013, ingressaram três professores, dos quais um participou do estudo; em 2014, dez professores ingressaram, dos quais nove participaram e em 2015, quatro professores ingressaram e todos foram investigados. O quadro abaixo oferece uma visão numérica dos participantes:

Quadro 02: Distribuição dos sujeitos da pesquisa por ano de ingresso:

	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Nº de ingressantes</b>	01	03	10	04	18
<b>Nº de participantes</b>	01	01	09	04	15

Fonte: Dossiê da pesquisa.

Para a obtenção dos dados, optamos pela entrevista semiestruturada como estratégia preferencial de recolhimento das informações. A entrevista, além de informações pontuais de identificação, formação e trajetória profissional dos sujeitos, abordou questões situadas no campo das ideias e dos significados, próprios da pesquisa qualitativa. Conforme defendem Lüdke e André (2013), entrevistas desse tipo, em que a ordem rígida das questões não é o fator primordial, mas sim a relação de interação que se cria entre entrevistador e entrevistado, possibilitando que este discorra sobre o tema proposto a partir das experiências, dos conhecimentos e das informações que possui, representam um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisa qualitativa. As autoras defendem ainda que as entrevistas facilitam a captação imediata da informação desejada, favorecendo, pela relação dialógica, correções, esclarecimentos e aprofundamentos necessários.

A primeira fase da construção dos dados contou com o levantamento exploratório no Departamento de Pessoal da FE/UFRJ, no intuito de saber quais foram os professores ingressantes no período de 2012 a 2015 dos três Departamentos da instituição: EDA - Administração, EDD - Didática e EDF - Fundamentos. Essa primeira etapa possibilitou a obtenção de algumas informações iniciais essenciais à organização empírica da pesquisa. Em seguida, foi realizada uma busca na Plataforma Lattes com o

objetivo de coleta de outras informações sobre os sujeitos da pesquisa, via análise dos seus respectivos currículos. De acordo com Lüdke e André (2013, p.46), a análise documental pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta. Este procedimento foi utilizado na análise do currículo Lattes dos participantes, para compreensão dos respectivos processos formativos.

Cumprida a fase exploratória, partimos para a preparação do roteiro da entrevista. O instrumento (anexo 01) foi elaborado de modo a integrar perguntas mais objetivas com perguntas abertas. A parte mais objetiva focalizou aspectos como idade, dados referentes aos percursos formativos e à trajetória profissional dos sujeitos, Mestrado e Doutorado, se o professor cursou disciplinas pedagógicas na sua formação, o tempo de atuação na docência do ensino superior, dentre outros, no intuito de traçar o perfil destes profissionais. As perguntas de sentido mais aberto visavam construir dados que permitissem analisar as condições de ingresso dos sujeitos, a constituição de sua identidade profissional e suas concepções sobre formação para a docência, foco central do estudo.

Após o levantamento exploratório no Departamento Pessoal da FE/UFRJ, foram enviados convites, via e-mail, aos sujeitos para participarem da entrevista. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e realizadas na própria universidade, no LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, do qual faz parte o GEPED, ou em local de preferência do entrevistado. Para participar, cada entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa (anexo 02). Após a conclusão das entrevistas, foi realizada a transcrição do material gravado em áudio (MP3).

Para interpretar os dados, utilizamos a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004). De acordo com o seu pensamento, a análise de conteúdo envolve instrumentos metodológicos diversificados, tendo como fator comum uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. O procedimento oscila entre os polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. A abordagem propõe que o pesquisador examine as respostas de uma entrevista partindo de uma primeira “leitura flutuante”, de onde podem surgir intuições, as quais convêm formular em hipóteses que traduzam relações simbólicas ou não aparentes. Em seguida, que sejam realizadas novas leituras, envolvendo sempre um trabalho paciente de “desocultação” do não dito ou

retido por qualquer mensagem. Uma das características descritas pela autora é que a análise é essencialmente *temática*. As informações devem ser cruzadas remetendo para determinadas variáveis (empíricas e construídas), das quais emergem diferentes dimensões que devem ser analisadas sucessivamente. Desta forma, os dados podem ser organizados em um sistema categorial. Nas palavras da autora, “o objetivo é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos – e é esta a finalidade de qualquer investigação – que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto” (BARDIN, 2004, p. 65).

Foram realizadas as leituras flutuantes dos relatos dos professores, no intuito de possibilitar a impregnação dos sentidos atribuídos pelos docentes à docência no Ensino Superior e ao processo de inserção profissional na UFRJ. Cada entrevista transcrita foi analisada, para que fossem identificadas as partes mais significativas em relação ao objeto do estudo, que foram destacados com cores diferenciadas, buscando sempre uma correspondência entre as questões da entrevista e as possíveis respostas dos sujeitos. Depois, os dados foram sistematizados, primeiramente, a partir da elaboração de tabelas individuais, contendo os dados de cada professor entrevistado. Em seguida, foram construídas novas tabelas com o agrupamento de três professores em cada uma delas, a fim de possibilitar uma visão mais geral.

As reflexões teóricas se fundamentaram, prioritariamente, no pensamento dos seguintes autores: Pimenta e Anastasiou (2010), Cunha (2006), Marcelo (1999), Vaillant e Marcelo (2012) e Dubar (1997), pois se tratam de teorizações tecidas em torno da docência no Ensino Superior, da inserção profissional docente e da identidade e socialização profissional docente.

Este estudo no âmbito da FE/UFRJ indica algumas variáveis que afetam a prática docente na universidade, pois buscou compreender o que determina o exercício da DES, mapeando as diferenças que constituem o perfil dos professores ingressantes na referida instituição, nos últimos três-quatro anos. Ao investigar como se deu o processo de inserção de cada um desses profissionais neste contexto situado, foi possível compreender melhor os constitutivos da docência. Para nós, a este processo responsabiliza-se, especialmente, mas não exclusivamente, a formação inicial, pois concebemos a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado que abarca toda a carreira docente (MARCELO, 1999, p. 112).

Nos dois próximos capítulos cuidaremos de discutir os resultados alcançados com a pesquisa na perspectiva de dois grandes eixos analíticos: inserção profissional e identidade docente no ensino superior (capítulo 2) e inserção profissional e concepções sobre a formação para a docência no ensino superior (capítulo 3).

## **CAPÍTULO II**

### **INSERÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Tendo sempre em conta que o estudo foi desenvolvido com o propósito de investigar o processo de inserção profissional docente no ensino superior, apresentaremos os dados considerando os sentidos atribuídos por professores formadores, iniciantes na instituição onde ocorre a pesquisa, reveladores de suas percepções a respeito dessa inserção profissional, sobre seu exercício profissional docente e, também, sobre suas trajetórias pessoais e profissionais.

Nessa perspectiva, este capítulo se ocupará com a apresentação dos resultados da pesquisa referentes ao objetivo de analisar o processo de inserção profissional e a constituição da identidade docente no ensino superior.

#### **2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA**

O estudo foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), tradicional instituição de ensino público, vinculada à rede federal de educação, situada no Estado do Rio de Janeiro.

A FE/UFRJ foi criada em 1968 e teve origem na antiga Faculdade Nacional de Filosofia. Com a Reforma Universitária promulgada pela Lei 5540/68, foi extinta a Faculdade Nacional de Filosofia, à qual se vinculava o Departamento de Educação, criando-se, como desmembramento desta, a Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, com cursos de graduação, especialização e pós-graduação *stricto sensu*.

A FE/UFRJ tem por finalidade a formação de professores, especialistas e pesquisadores em Educação e outros profissionais desse âmbito, bem como o desenvolvimento de estudos e investigações sistemáticas que contribuam para o aprimoramento da realidade educacional brasileira. De acordo com o artigo 2º de seu Regimento, é sua responsabilidade: 1- formar, em Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação, docentes, especialistas e pesquisadores em Educação; 2- realizar e divulgar pesquisas em campos e áreas de relevância na Educação; 3- estender sua

atuação à comunidade, contribuindo para o aperfeiçoamento dos sistemas de educação, quer no âmbito da própria UFRJ; quer nos âmbitos municipal, estadual e federal; quer junto a instituições nacionais, internacionais e estrangeiras, na forma convencionada pelas partes.

A FE/UFRJ é responsável pelo curso de Pedagogia; pela formação de professores através dos diversos cursos de licenciatura existentes na UFRJ; pelo Programa de Pós-graduação lato-sensu através do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), iniciado em 2008, e que se desdobra em nove ênfases voltadas para Políticas Públicas e Projetos Educacionais, Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Educação Física, Ensino de Alfabetização e Letramento, Ensino de Geografia, Ensino de História, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Sociologia e Ensino de Ciências e Biologia; pelo Programa de Pós-graduação em Educação stricto sensu (PPGE), que teve início em 1972, com a criação do Mestrado, e se ampliou em 1980, com a criação do Doutorado; pelo Programa Escola de Gestores da Educação Pública, a partir de iniciativa do MEC, que desde 2007 desenvolve um curso de especialização lato sensu para diretores e vice-diretores de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, um curso de extensão para dirigentes municipais de educação do ERJ – PRADIME, e em agosto de 2011, deu início ao Curso de Especialização para coordenadores pedagógicos com um total de 360 inscritos de 61 municípios do ERJ; pelo Curso de Especialização em Gestão da Universidade Pública para técnicos administrativos da UFRJ e da UNIRIO, promovido em parceria com o Centro de Filosofia e Ciências Humanas e o Instituto de Psicologia, que abriu uma segunda turma em 2012; pelo PADES – Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior, em parceria com a PR-4 – Pró-Reitoria de Pessoal, cujo objetivo consiste em apoiar e promover o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da UFRJ e aprofundar a relação existente entre os docentes e a universidade.

Como se pode notar, trata-se de uma instituição envolvida com a formação de professores e dos demais profissionais da Educação. Os seus professores trabalham diretamente com esses cursos, responsabilizando-se individual e coletivamente com a formação de futuros professores e gestores.

## 2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS “NOVOS” PROFESSORES DA FE/UFRJ

Nesta seção pretendemos apresentar algumas características do grupo de investigados, no sentido de esboçar traços de um perfil docente.

As idades dos sujeitos da pesquisa variam entre 31 e 42 anos, sendo nove professores da faixa etária entre 31 e 36 anos e seis professores entre 38 e 42 anos de idade. Deste grupo, onze são do gênero feminino e apenas quatro do gênero masculino. Trata-se, portanto, de um grupo de professores predominantemente feminino e jovem em idade.

Quadro 03: Dados de caracterização dos sujeitos

<b>Identificação<sup>5</sup></b>	<b>Gênero</b>	<b>Ingresso na UFRJ</b>	<b>Idade</b>	<b>Local de origem</b>
<b>P1</b>	F	2015	31	Rio de Janeiro
<b>P2</b>	M	2014	35	São Paulo
<b>P3</b>	M	2014	34	Rio de Janeiro
<b>P4</b>	M	2014	33	Rio de Janeiro
<b>P5</b>	F	2014	41	Santa Catarina
<b>P6</b>	F	2014	32	Rio de Janeiro
<b>P7</b>	F	2014	38	São Paulo
<b>P8</b>	M	2013	40	Santa Catarina
<b>P9</b>	F	2014	36	Minas Gerais
<b>P10</b>	F	2014	32	Santa Catarina
<b>P11</b>	F	2015	41	Rio de Janeiro
<b>P12</b>	F	2015	31	Minas Gerais
<b>P13</b>	F	2012	42	Rio de Janeiro
<b>P14</b>	F	2015	42	Portugal
<b>P15</b>	F	2014	36	Rio de Janeiro

Fonte: Dossiê da pesquisa.

Como se poder notar no quadro acima, dos quinze entrevistados, sete já moravam no Rio de Janeiro, representando aproximadamente a metade do grupo; sete vieram de outros estados do país; e um de Portugal, outro Continente. Destes oito que migraram para o Rio de Janeiro, seis mudaram em função da aprovação no concurso público, incluindo a que veio de Portugal, conforme será apresentado na caracterização dos sujeitos.

---

<sup>5</sup> Os sujeitos participantes da pesquisa serão identificados pela letra P (Professor) seguida de numeral de 1 a 15 (quantidade de participantes), definido a partir da relação dos nomes em ordem alfabética.

Quadro 4: Formação acadêmica dos sujeitos

Docente	Área de conhecimento e Instituição de Titulação				
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado
<b>P1</b>	PEDAGOGIA (UNIRIO) LETRAS (UFF)	LETRAS (UFF)	LETRAS (UFF)	LETRAS (UFF)	-
<b>P2</b>	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (UECE)	EDUCAÇÃO A DISTANCIA (UCB)	EDUCAÇÃO (USP)	EDUCAÇÃO (USP)	-
<b>P3</b>	LETRAS (UFRJ)	LINGUA ESPANHOLA (UERJ)	LETRAS NEOLATINAS (UFRJ)	LETRAS NEOLATINAS (UFRJ)	LINGUISTICA (PUC/SP)
<b>P4</b>	ED. FISICA (UFRJ) PEDAGOGIA (A Vez do Mestre Educacional LTDA)	-	EDUCAÇÃO (UFRJ)	EDUCAÇÃO (UFRJ)	-
<b>P5</b>	EDUCAÇÃO FISICA (UFSC)	-	EDUCAÇÃO (UFSC)	EDUCAÇÃO (UFF)	-
<b>P6</b>	EDUCAÇÃO FISICA (UERJ)	-	PSICOLOGIA SOCIAL (UERJ)	EDUCAÇÃO (PUC-Rio)	-
<b>P7</b>	PEDAGOGIA (UFPR) JORNALISMO (UNESP)	-	EDUCAÇÃO ESCOLAR (UNESP)	EDUCAÇÃO ESCOLAR (UNESP)	-
<b>P8</b>	LETRAS (UNIVILLE)	-	LITERATURA BRASILEIRA (UFSC)	TEORIA DA LITERATURA (UFSC)	-
<b>P9</b>	PEDAGOGIA (UFMG)	EDUCAÇÃO A DISTANCIA (SENAC-MG)	EDUCAÇÃO (UFMG)	EDUCAÇÃO (UFMG)	-
<b>P10</b>	EDUCAÇÃO FISICA (UFSC)	-	EDUCAÇÃO (UFSC)	EDUCAÇÃO (UFSC)	EDUCAÇÃO FISICA (UFSC)
<b>P11</b>	PEDAGOGIA (UERJ)	EDUCAÇÃO INFANTIL (PUC-Rio)	EDUCAÇÃO (PUC-Rio)	EDUCAÇÃO (UERJ)	-
<b>P12</b>	TEOLOGIA (STBSB) PEDAGOGIA (UERJ)	-	EDUCAÇÃO (PUC-Rio)	EDUCAÇÃO (PUC-Rio)	-
<b>P13</b>	PSICOLOGIA (UCP)	PSICANALISE (SBEP1)	AUTISMO E EDUCAÇÃO (UERJ)	PSICOLOGIA (UFRJ)	-
<b>P14</b>	FILOSOFIA (UNIVERSIDAD E DE LISBOA)	FILOSOFIA (KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN)	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (UNIVERSIDAD E DE SEVILLA)	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (UNIVERSIDAD E DE SEVILLA)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES (UNIVERSIDAD E NOVA DE LISBOA)
<b>P15</b>	PEDAGOGIA (PUC-Rio)	-	SOCIOLOGIA (IUPERJ-IESP)	SOCIOLOGIA (IUPERJ-IESP)	-

Fonte: Dossiê da pesquisa.

O quadro acima mostra que, em relação à formação acadêmica dos professores entrevistados, todos possuem mestrado e doutorado completos; sete possuem

especialização e três realizaram pós-doutorado. Em relação à área de formação da graduação, sobressai a Pedagogia, visto que sete dos 15 são pedagogos. Logo em seguida, aparece a Educação Física, cursada por quatro dos 15 investigados. Letras representa a terceira área de formação, sendo cursada por dois. Ciências Biológicas, Psicologia, Filosofia, Jornalismo e Teologia também foram indicadas como áreas de graduação, sendo que Jornalismo e Teologia correspondem a primeira ou segunda graduação.

No que toca ao mestrado, prevalece a área de Educação. Do grupo, nove fizeram mestrado em Educação, três em Letras/Literatura, um em Sociologia, um em Psicologia Social e um em Autismo e Educação. Em relação ao Doutorado, os investigados se mantiveram na mesma área do mestrado, com exceção de um deles que fez mestrado em Psicologia Social e doutorado em Educação, o que poderá ser mais bem observado na caracterização dos sujeitos mais adiante. Quanto à experiência dos entrevistados em relação à docência na Educação Básica, no Ensino Superior, em programas de pós-graduação e em gestão ou extensão universitária, podemos observar os dados sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 05: Atuação e Experiência profissional dos docentes entrevistados

<b>Atuação e Experiência Profissional</b>						
<b>Identificação</b>	<b>Ensino Superior</b>		<b>Educação Básica</b>	<b>Docência na Pós-graduação</b>	<b>Gestão ou Extensão Universitária</b>	<b>Sem experiência anterior</b>
	<b>Público</b>	<b>Privado</b>				
P1	X	X	X	X		
P2			X			
P3	X	X	X	X	X	
P4						X
P5	X		X			
P6			X			
P7	X		X		X	
P8	X		X		X	
P9	X	X	X			
P10	X		X			
P11	X	X	X	X	X	
P12	X	X	X			
P13	X	X		X		
P14	X	X		X	X	
P15		X	X			

Fonte: Dossiê da pesquisa.

Dentre os 15 docentes entrevistados, 12 afirmaram possuir experiência na Educação Básica. Esse dado se relaciona com o que foi defendido por muitos entrevistados sobre a importância da passagem dos docentes pela Educação Básica. A necessidade desse contato e atuação dos professores com este nível de ensino fica evidenciada na fala dos sujeitos, no que toca à importância da experiência na educação básica para o exercício da docência no ensino superior em caso de cursos de licenciatura. Os entrevistados apontam que a vivência na educação básica constitui um percurso formativo fundamental para facilitar o processo de inserção profissional no Ensino Superior; coloca-se como pré-requisito para o exercício da DES, levando em consideração o contexto da Faculdade de Educação e a finalidade dos cursos de licenciatura de preparar professores para atuarem na Educação Básica; é compreendida

como pré-condição de um bom desenvolvimento profissional na docência universitária, como forma de aproximação da realidade escolar; e como um aspecto da constituição identitária dos professores universitários que os legitima e os vincula ao compromisso social da universidade de estabelecer parceria com a educação básica pública, promovendo um ensino de qualidade. Os depoimentos a seguir revelam essas justificativas relatadas pelos sujeitos:

“A minha experiência como professora na educação básica de alguma forma me ajudou, porque eu não senti tanta dificuldade, eu achava que eu ia ter muito mais dificuldade em lidar com a graduação e eu não senti tanta dificuldade. Entendeu? Então eu acho que nesse sentido a experiência anterior, mesmo que não tenha sido no ensino superior, ajudou de alguma forma.” (ENTREVISTADA – P7)

“... alguém que está dando aula na licenciatura deveria ter passado na Educação Básica... porque o foco da licenciatura é formação de professores para a Educação Básica. Mas eu acho que muitos não têm. Falam, comentam sobre a escola de um ponto exterior de ver, de quem não sabe a realidade da escola pública brasileira...” (ENTREVISTADO – P8)

“... eu tive experiência em várias instituições e isso ajuda principalmente pra questão da alfabetização e da prática de ensino também, porque você vai falar da alfabetização, vai falar da prática de ensino sem nunca ter pisado na sala aula é mais complicado, né? A questão de ter atuado na educação básica acho que é fundamental porque você consegue se aproximar mais quando você dá exemplos pro aluno, ele sente que você de fato vivenciou aquilo, não é uma coisa que você imagina, pois você vivenciou.” (ENTREVISTADA – P7)

“Eu acho que a docência, assim, o ensino pra mim é a base, e eu acho que é uma consolidação maior de um compromisso com essa educação... de um compromisso com uma educação de qualidade, principalmente na universidade pública. E eu acho que por esse compromisso da educação, de um ensino, tá caminhando com a pesquisa e caminhando com a extensão... Eu acho que estar no ensino superior te oportuniza transitar muito mais nessas instâncias, mais o ensino, principalmente, que é a base da pesquisa e da extensão e desse diálogo também com a Educação Básica, que pra mim é o que não pode ser perdido, que pra mim é intrínseco ao trabalho na docência do ensino superior, esse diálogo, esse encontro, essa relação direta com a educação básica...” (ENTREVISTADA – P11)

No que se referem ao ensino superior, os dados mostram que dos 15 docentes investigados, 12 trabalharam no ensino superior antes do ingresso na FE/UFRJ. Destes,

sete vivenciaram suas experiências tanto em universidade pública quanto em universidade privada, quatro somente na pública e um na privada.

Avaliando a experiência dos entrevistados em relação à atuação em cursos de pós-graduação, temos cinco dos 15 entrevistados com atuação declarada e dez que afirmam não terem tido experiência em cursos de pós-graduação. Em relação à experiência em gestão e/ou extensão universitária, cinco docentes afirmam já ter trabalhado com extensão e/ou gestão e os outros dez docentes afirmam que não tiveram esta experiência. Sendo assim, constatamos que a maioria dos docentes entrevistados possuía algum tipo de experiência em docência, anterior ao ingresso na FE/UFRJ, tendo apenas um deles declarado que não possuía nenhum tipo de experiência prévia ao ingresso na UFRJ.

Apreendemos, portanto, que os “novos” professores que exercem a docência universitária no âmbito da FE/ UFRJ são na maioria do gênero feminino, considerados jovens, pois a maioria se encontra dentro da faixa etária entre os trinta e quarenta anos, sendo aproximadamente a metade proveniente do Rio de Janeiro. A maioria exerceu a docência na educação básica e possui experiência no ensino superior anterior ao ingresso na UFRJ tendo atuado, principalmente, como substitutos de professores efetivos em outras instituições.

### **2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

P1 tem 31 anos, é natural do Rio de Janeiro/RJ. Coursou o Ensino Fundamental em escola particular e o Ensino Médio em escola técnica da rede FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro), onde cursou Propaganda e Marketing. Formou-se na graduação em Pedagogia na UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) e em Letras na UFF (Universidade Federal Fluminense). Concluiu o mestrado e o doutorado em Letras na UFF. Deu aulas na rede privada lecionando português e francês em escola bilíngue na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Lecionou francês no CAP/UERJ (Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Também atuou na UNISUAM (Centro Universitário Augusto Motta) ministrando aulas nos cursos de graduação em

Letras, Gastronomia e Pedagogia. Na Pós-graduação atuou na rede privada, com a disciplina de Arte Educação em curso Lato Sensu.

P2 tem 35 anos, nasceu em São Paulo/SP, morou em Fortaleza/CE, retornou para São Paulo/SP e mudou-se para o Rio de Janeiro/RJ em função de um trabalho na Fundação Roberto Marinho. cursou a Educação Básica em escolas pública (Fundamental I) e privada (Fundamental II e Médio). Na graduação, cursou Licenciatura em Ciências Biológicas na UFC (Universidade Federal do Ceará) e fez especialização em Educação à distância na UnB (Universidade Católica de Brasília). Fez Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Trabalhou em escolas pública e privada no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio com a disciplina de Ciências. Também lecionou no curso de Pós-graduação em Educação na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) como professor colaborador.

P3 tem 34 anos, é natural do Rio de Janeiro/RJ. cursou a Educação Básica sempre em escola particular. Fez sua graduação em Letras (Português e Espanhol) Licenciatura e Bacharelado na UFRJ. Possui especialização em Língua Espanhola Instrumental para leitura na UERJ e o Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas na UFRJ. Fez seu pós-doutorado na PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), em Linguística Aplicada. Deu aulas de Português e Espanhol na Educação Básica – Ensino Fundamental II e Médio. Lecionou também na Universidade Severino Sombra, no interior do Estado do Rio de Janeiro, no curso de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) e na Pós-graduação do CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Sukow da Fonseca), no Programa de Educação, onde coordenou o curso de Pós graduação (Lato Sensu).

P4 tem 33 anos e é natural do Rio de Janeiro/RJ. Fez o Ensino Fundamental I em escola particular e o Fundamental II e o Ensino Médio em escola federal militar, cursando o último ano do Ensino Médio em escola particular novamente. Fez a graduação em Educação Física na UFRJ e Pedagogia na UCM (Universidade Cândido Mendes) através do curso “A vez do Mestre educacional”, modalidade de educação à distância. Fez o Mestrado e Doutorado em Educação na UFRJ. Trabalhou como professor de Educação Física e como coordenador pedagógico na Escola Nacional de Circo.

P5 tem 41 anos, nasceu na cidade de Florianópolis/SC e mudou-se para o Rio de Janeiro em função da aprovação no concurso para UFRJ em 2014. cursou a Educação Básica sempre em escola pública no interior de Santa Catarina e graduou-se em Educação Física na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Possui Mestrado em Educação na UFSC e Doutorado também em Educação na UFF. Trabalhou com Educação Física na Educação Infantil em instituições pública e privada. Também foi professora substituta por três vezes consecutivas na UFSC, onde atuou no curso de Pedagogia, na disciplina de Estágio em Educação Infantil e Prática em Educação Infantil.

P6 tem 32 anos, e é natural do Rio de Janeiro/RJ. Estudou na Educação Básica em escola particular, e fez Licenciatura em Educação Física na UERJ. Fez o Mestrado em Psicologia Social na UERJ e o Doutorado em Educação, na PUC-Rio. Deu aulas de Educação Física no Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em instituições das redes pública e privada. Também lecionou na UFJF no curso de Licenciatura em Educação Física e no Centro Universitário Bennett no curso de Artes Visuais e Educação Física.

P7 tem 38 anos e nasceu em Jaú, interior do Estado de São Paulo. Mudou-se para o Rio de Janeiro/RJ em função da aprovação no concurso da UFRJ. cursou desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e Médio em escola pública. Na graduação fez Pedagogia na UFPR (Universidade Federal do Paraná) e Jornalismo na UNESP (Universidade Estadual Paulista). Fez o Mestrado e o Doutorado em Educação Escolar na UNESP. Trabalhou com Educação Infantil e Fundamental I no SESI (Serviço Social da Indústria). Também trabalhou como tutora no curso de Pedagogia à Distância da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos).

P8 tem 40 anos e nasceu em Porto Alegre/RS. Antes de ingressar na FE/UFRJ era professor na UFA (Universidade Federal do Amazonas), quando a esposa, também professora, passou no concurso da UFF, o que o fez se inscrever no concurso da UFRJ. cursou o Ensino Fundamental I na Fundação Bradesco, Fundamental II em escola pública e Ensino médio em escola particular. Graduou-se em Letras (Português e Inglês) na UNIVILLE (Universidade da Região de Joinville). Fez o Mestrado em Literatura Brasileira e o Doutorado em Teoria da Literatura, ambos na USC (Universidade Santa Catarina). Foi professor de Português e de Literatura no Ensino Médio e na modalidade

de Educação de Jovens e Adultos em instituições da rede estadual de ensino de Santa Catarina por sete anos. Lecionou também em instituições da rede provada e em curso livre de pré-vestibular.

P9 tem 36 anos e é natural de Sabará/MG. Instalou-se no Rio de Janeiro porque foi aprovada para ser professora da FE/UFRJ. Coursou todo Ensino Básico em escolas públicas municipal do interior de Minas Gerais e estadual na capital Belo Horizonte. Graduou-se em Pedagogia na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e fez a especialização em Educação à distância no SENAC-MG (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Fez o Mestrado e o Doutorado em Educação na UFMG. Na pós-graduação, foi monitora de professores que atuavam na graduação. Trabalhou como professora de Educação Infantil em instituições privadas e como professora do Ensino Fundamental I em escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG. Foi supervisora pedagógica do Ensino Médio em escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Trabalhou na rede particular com Educação Especial e com Educação de Jovens e Adultos. Atuou como professora substituta na UFMG e deu aulas em curso de especialização e curso de graduação da UFMG para indígenas, trabalhadores do campo (Movimento Sem Terra) e outros grupos de movimentos do campo.

P10 tem 32 anos, nasceu na cidade de Florianópolis/SC, e mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro/RJ em função do concurso, em 2014, para a FE/UFRJ. Coursou toda a Educação Básica no Colégio de Aplicação da UFSC e graduou-se em Educação Física e Filosofia na UFSC. Fez Mestrado e Doutorado em Educação, também na UFSC, e Pós-doutorado em Educação Física na UFSC. Trabalhou no Ensino Fundamental em escola pública com aulas de dança e no Ensino Superior como professora substituta na UFSC, nos cursos de Licenciatura em Educação Física e de Pedagogia.

P11 tem 41 anos e é natural de Salvador/BA. Mora no Rio de Janeiro desde 1997. Estudou toda a Educação Básica em escola pública. Fez a graduação em Pedagogia na UERJ, especialização em Educação Infantil na PUC-Rio e Mestrado em Educação Brasileira na PUC-Rio. Fez o Doutorado em Educação na UERJ com período sanduiche na Université Paris Descartes. Deu aula na Educação Infantil. No Ensino Superior, lecionou na graduação da UERJ e na PUC-Rio no curso de especialização em Educação Infantil.

P12 tem 31 anos, nasceu em Santa Luzia/MG, mas mora no Rio de Janeiro há 12 anos. Sua Educação Básica foi cursada em escola pública. Graduou-se em Teologia na Faculdade Batista do Rio de Janeiro e em Pedagogia na UERJ. Fez Mestrado e Doutorado em Educação na PUC-Rio. Trabalhou como professora do ensino fundamental I na Escola da Aeronáutica e como professora do ensino superior na Faculdade Batista, onde estudou, e na UERJ, como substituta.

P13 tem 42 anos e é natural do Rio de Janeiro/RJ. Cursou toda Educação Básica em escola particular. Graduou-se em Psicologia na UCP (Universidade Católica de Petrópolis). Fez especialização em Psicanálise na Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisas de Infância. Fez o Mestrado em Autismo e Educação na UERJ e doutorado em Psicologia na UFRJ. Foi professora substituta na UERJ por dois anos e na UFRJ também por dois anos, além de atuar na Universidade Candido Mendes e na Universidade Santa Úrsula. Não possui experiência com Educação Básica.

P14 tem 42 anos, nasceu em Portugal e mudou-se para o Rio de Janeiro devido à aprovação no concurso da FE/UFRJ. Decidiu participar do processo seletivo em função de seu contrato como pesquisadora, vinculado a Fundação Pro Ciência e Tecnologia, em Portugal, não ter sido renovado. Em Portugal cursou toda a Educação Básica na escola pública. Na graduação, cursou Filosofia na Universidade de Lisboa. Na Pós-graduação cursou Filosofia na Universidade Católica Leuven na Bélgica. Cursou o mestrado e o doutorado em Educação e Sociedade na Universidade de Sevilla, na Espanha. Fez o pós-doutorado na área de Educação, com formação de professores, na Universidade de Lisboa. Possui experiência da área de Educação, com formação de professores, onde lecionou tanto na graduação como na Pós-graduação em instituições públicas de Portugal.

P15 tem 36 anos e é natural do Rio de Janeiro/RJ. Cursou o ensino básico em escola particular e o curso de graduação em Pedagogia na PUC-Rio. Fez o mestrado em Sociologia no IUPERJ/UCM (Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro/Universidade Cândido Mendes) e o Doutorado em Sociologia no IESP/UERJ (Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Foi professora do Ensino Fundamental I no Colégio Pedro II e do Fundamental II na rede pública do Município de Mogi das Cruzes/SP. Foi professora em cursos de graduação da PUC-Rio e da Estácio (Universidade Estácio de Sá).

### **2.3 INSERÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

A inserção profissional docente, objeto deste estudo, refere-se ao processo vivenciado por professores que ingressaram na FE/UFRJ, através de aprovação em concurso público, no período de 2012 a 2015, conforme já explicitado. Nosso interesse, em face dos objetivos definidos, orientou-se para conhecer como foi a inserção desses professores no seu novo campo de atuação. Que situações marcaram essa fase influenciando em um processo mais amplo, longo e complexo, denominado de socialização profissional. Na esteira dessas relações, que prevalências podem ser observadas na conformação da identidade docente dos novos professores da FE/UFRJ?

Pelo exposto, tentaremos discutir os dados que construímos relacionando inserção, socialização e identidade profissional, na perspectiva conceitual de Marcelo (2009), Vaillant e Marcelo (2012) e Dubar (1997; 1998), em interface com a de outros autores da área. No decorrer deste trabalho, temos demarcado nossa compreensão sobre cada um desses processos, porém para efeito de sistematização, pontuamos a seguir uma síntese conceitual sobre cada um deles, esclarecendo que são processos mutuamente interligados e que a explicação em separado tem a intenção de demarcar de onde partimos para analisar os dados.

Entendemos inserção profissional como o período de tempo que abarca os primeiros anos do docente em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido. Para Marcelo (2009) e Marcelo e Vaillant (2012), a inserção, além disso, se define pela transição, pelo professor, da condição de estudante para a de docente. Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com o grupo de professores que ingressou na FE/UFRJ no período delimitado, sem distinção entre aqueles que estavam, de fato, iniciando a DES e aqueles que já apresentavam inserção nessa área. Entendemos e defendemos que o ingresso em uma Universidade como profissional que passará a atuar em tempo integral e com dedicação exclusiva, articulando, no exercício de suas funções, o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, é algo demasiadamente complexo e singular na trajetória dos sujeitos, justificando analisar essa entrada na perspectiva da inserção profissional.

No que diz respeito à socialização profissional, entendemo-la como o processo de identificação, de relação e, portanto, de pertença a um determinado grupo profissional. Socializar-se, segundo Dubar (1997), é assumir-se como pertencente a um grupo, expressando seus saberes e fazeres e adotando seus códigos simbólicos. Trata-se, pois, de imprimir em seu processo biográfico de incorporação de normas e valores sociais, em curso ao longo da vida, marcas que são específicas do exercício profissional e do grupo e contexto no qual ele se desenvolve. Fixando-nos na docência, compreendemos que a história de vida e as trajetórias familiares, sociais, culturais e, sobretudo, as experiências enquanto estudante na educação básica, assim como os estudos desenvolvidos no campo da formação inicial de professor e o trabalho exercido no campo da atuação, influenciam diretamente a socialização profissional, contribuindo para a construção de uma determinada identidade docente. Essa perspectiva não corresponde necessariamente à ideia de que o passado determina o presente, que, por sua vez determinará o futuro. cremos que há relação, porém, conforme defende Dubar (1997, p. 77), há “reconversões identitárias que engendram rupturas nas trajetórias e modificações possíveis das regras do jogo nos campos sociais”.

A questão da identidade é um tema complexo e atual que vem sendo investigado no campo da Sociologia. Desde o Iluminismo, a concepção de identidade esteve pautada, tanto na ideia do indivíduo racional, dotado de interesses, como na ideia de identidade nacional ou pertencimento a um Estado-nação. De acordo com Hall:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo — contínuo ou "idêntico" a ele — ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 2006, p. 2).

Nas sociedades tradicionais, antes do advento da modernidade, as identidades referiam-se às tribos, religiões, costumes, regiões que, gradativamente, foram se ampliando e se autodeterminando culturas nacionais. Deste processo, surgiram fronteiras políticas e étnico-culturais dando origem ao Estado-nação desde o século XIX. O indivíduo, a partir da sensação de pertencimento a uma nação, passa a

reconhecer uma história coletiva, com presente, passado e futuro, garantindo uma continuidade da mesma. Juntamente com outros cidadãos passa a estar vinculado a um destino nacional, que preexiste a ele.

A concepção atual de indivíduo, a partir da reflexão sociológica, se tornou mais complexa, passando este a ser compreendido como um ser além de sua subjetividade interior, em interação constante com outros seres e estímulos do mundo de todas as ordens: materiais, culturais, morais, etc. A noção de sujeito sociológico passou então a refletir, conforme o pensamento de Hall (2006),

[...] a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 2006, p. 2).

Uma ideia mais completa de indivíduo passou a envolver a articulação entre um mundo íntimo e particular, e um mundo público, sendo considerada nessa concepção, tanto a dimensão mais abstrata da definição iluminista, quanto a dimensão mais histórica e social de um ser em diálogo com outros indivíduos. Atualmente, as bases da identidade encontram-se tanto nas dimensões de sua interioridade, como também no seu pertencimento a uma vida cultural, social e mesmo nacional.

A identidade humana, de acordo com Dubar (1997), não é dada no ato do nascimento, mas construída na infância e reconstruída ao longo da vida, pois se trata de um produto de sucessivas socializações. Para o autor, “o indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e auto definições” (p. 13).

Dubar (1997) defende que a relação identidade para si e identidade para outro constitui o processo de socialização que, em conjunto constroem os indivíduos e definem as instituições. De acordo com o autor, a identidade social é marcada pela dualidade, pois a identificação utiliza categorias de análise socialmente disponíveis, apresentadas a partir de uma articulação de dois processos: o **biográfico**, que envolve a identidade para si e está relacionado com atos de pertença (que tipo de pessoa o indivíduo quer ser ou pertença reivindicada) e tem a ver com uma identidade social “real” e o **relacional**, associado à identidade para outro, e se relaciona com atos de

atribuição (aquilo que dizem que o indivíduo é – nome e gênero atribuídos) e corresponde a uma identidade social “virtual”.

Assim, o referido autor considera que identidade para si refere-se a uma construção subjetiva que o sujeito faz a respeito de si mesmo e de sua trajetória; tratando-se, pois, de um processo individual, ao passo que identidade estrutural, ou identidade para outrem pode ser compreendida como a definição de um indivíduo pelo ponto de vista de outra pessoa ou instituição.

A noção de identidade que abordamos neste trabalho é a inserida na perspectiva sociológica, na qual “a relação identidade para si e identidade para o outro é restituída ao interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização” (DUBAR, 1997, p. 105).

Dubar (1997) relata que é por meio das categorias e papéis sociais, que os indivíduos inventam para si diferentes identidades que unificam suas existências, tornando-os singulares e únicos. Ao relatar a necessidade das categorias para a existência da identidade, nos leva a crer que, fora do bojo das categorias e grupos sociais, a identidade singular de uma pessoa deixa de existir.

A partir do que apontamos, a identidade profissional docente resulta, portanto, do processo de socialização vivido, não surgindo automaticamente como resultado de uma titulação. Segundo defende Marcelo e Vaillant (2012), a identidade docente pode ser entendida como um conjunto diverso de representações sobre o trabalho docente, distintas de outras ocupações profissionais. A identidade envolve uma dimensão múltipla decorrente do contexto de trabalho, da cultura institucional, dos códigos veiculados, da relação de pertença estabelecida, assim como envolve uma dimensão particular decorrente da trajetória de vida profissional do sujeito. Ela – a identidade – se expressa na maneira como o professor se define e como os outros o veem, sendo, portanto, uma construção do ser profissional. Nesse sentido, não é fixa, nem imutável, mas o exercício contínuo de interpretação e reinterpretação das experiências que constituem o desenvolvimento profissional, buscando atender as exigências pessoais e coletivas do professor que é e do que quer vir a ser. Assim, considerando que as condições de ingresso na carreira constituem um fator que determina de algum modo o desenvolvimento profissional, ainda que nem todas as formas de inserções influenciem os sujeitos envolvidos da mesma forma e com a mesma intensidade, interessa-nos saber

como a inserção na FE/UFRJ dos sujeitos desta pesquisa afeta o processo de sua socialização profissional e contribui, portanto, para forjar sua identidade de professor universitário.

### **2.3.1 A INSERÇÃO DOS “NOVOS” PROFESSORES DA FE/UFRJ**

A análise dos dados possibilitou verificar três aspectos predominantes na inserção profissional docente no ensino superior no âmbito da FE/UFRJ do grupo de professores investigados: i- *tensão inicial de chegada*; ii- *acolhimento da instituição e dos pares*; iii- *estratégias de pertença*.

#### **Tensão inicial de chegada**

Ainda que nem todos os professores tenham apontado a tensão inicial de chegada, foi possível notar que a ansiedade própria dessa fase foi sentida por eles. Do grupo de 15, apenas três desenvolveram parte dos estudos na UFRJ (P3 – P4 – P13). Desses três, apenas P4 estudou na FE/UFRJ, onde fez o mestrado e o doutorado. Nenhum deles atuou como professor substituto na FE/UFRJ ou mesmo em outra unidade da Universidade. Assim, não é difícil perceber que se tratava de um contexto desconhecido, em que a forma de organização e as marcas da cultura institucional, assim como as relações estabelecidas entre os pares, deveriam ser sentidas e vividas simultaneamente. Além do desconhecimento sobre a lógica institucional, seis deles provinham de outras localidades (P5 – P7 – P8 – P9 – P14 – P15), tendo que se ocupar com a inserção na FE/UFRJ e com a mudança para o Rio de Janeiro. Mudar de cidade, de estado e de país (o caso de P14) exigia conseguir casa para morar, escola para os filhos estudarem, conhecer o processo de mobilidade urbana, apontando alguns dos muitos fatores que envolvem uma mudança dessa ordem. Acrescenta-se a esses dois fatores (desconhecimento da instituição e da cidade) o fato de que alguns iniciavam a sua trajetória de docente no ensino superior (P4 – P7). Acrescenta-se ainda o “peso simbólico” da UFRJ, considerada uma das maiores Universidades do Brasil. Como não estremecer? Como não sentir-se tenso? As falas a seguir referenciam nossa constatação:

“Eu tinha um apreço maior pela UFRJ por conta da minha trajetória formativa, acadêmica, de ter estudado aqui. Então, eu fiz toda, fiz o

meu percurso de graduação, mestrado e doutorado nessa instituição. [...] Aí acabei e, depois de terminar o doutorado achei que deveria me permitir, pelo menos tentar ter essa experiência de ver como é que eu me situaria, como eu me sentiria, no ensino superior como professor. Aí, tô assim nesses primeiros seis meses ainda, nessa nova fase da minha vida profissional.” (ENTREVISTADO – P4)

“A mudança não é tranquila, porque mudança é mudança. Então, levei aproximadamente seis meses para ter casa, para alugar e fazer a mudança definitiva, porque eu fiz o concurso em junho e fui chamada, tomei posse em agosto e já tomei posse no início das aulas. Então, já entrei pra sala de aula... Início do segundo semestre. Então, não dava tempo de organizar e de, como eu não conhecia a cidade, não dava pra fazer essa organização da vida particular, porque ela foi concomitante com a profissional.” (ENTREVISTADA – P9)

“Então, eu aí comecei, enfim, a procurar outras possibilidades, outras oportunidades e aí, por mera casualidade, uma amiga minha que ela é brasileira, mas nesse momento é professora da Universidade de São Francisco... Ela me falou, me mandou informação desse concurso aqui da UFRJ, da Faculdade de Educação. E eu pensei ‘aí, pode ser uma boa oportunidade’, porque, enfim, a UFRJ é uma universidade conceituada internacionalmente.” (ENTREVISTADA – P14)

“Acho que é o desejo da maioria, né, das pessoas que estão nessa carreira acadêmica, que é ingressar em uma universidade pública e, sem dúvida a UFRJ é uma instituição de referência, né. [...] Porque você sair da sua cidade, do seu estado, né, apesar de eu conhecer a UFRJ e saber do potencial, é você sair da sua terra, né, daquele lugar que você pertence é sempre difícil.” (ENTREVISTADA – P7)

“Eu tinha certa dificuldade em me ver nesse lugar, que tem essa coisa, a gente vai formando a nossa identidade enquanto professor. E pra mim, ainda é um pouco difícil porque a maior parte da minha vida eu fui estudante. Então essa passagem é um pouco dolorosa, complexa assim. Então é muito assim... É um trabalho de muita responsabilidade por um lado, e de uma dificuldade assim.” (ENTREVISTADA – P10)

Conforme a discussão tecida no primeiro capítulo, para Vaillant e Marcelo (2012), a fase de inserção na docência pode levar tempo e o professor precisa desenvolver sua identidade profissional e assumir um papel dentro de um determinado contexto. E todo início de um novo ciclo de trabalho pode causar certas apreensões, dependendo das situações vivenciadas. Foi o que aconteceu com nossos investigados.

### **Acolhimento da instituição e dos pares**

A forma de acolhimento apareceu com bastante recorrência na fala dos depoentes. Alguns indicaram que a acolhida na instituição surpreendeu positivamente. Um dos professores relatou que o acolhimento dos pares não correspondeu à impressão construída no imaginário social a respeito do meio acadêmico, de que se trata de um ambiente fechado e não receptivo:

Acho que, primeiro, eu fui muito bem recebido aqui dentro por todo mundo. Eu acho que não tive nenhum tipo de lugar de rancor na minha recepção dentro desse espaço. Nenhum lugar difícil, nada, nada, nada, assim. Inclusive a gente, normalmente, chega na Universidade, assim, com essa leitura de ‘ah, a universidade é um lugar cheio de egos, todo mundo fechado...’, e não foi nada disso pra mim. (ENTREVISTADO – P2)

O mesmo professor (P2) comentou sobre o dia da sua chegada à FE/UFRJ da seguinte forma:

“...por exemplo, a XXX, que é chefe de departamento, não sei se você conhece. A XXX, ela foi uma professora que me ajudou muito na minha entrada, me convidou pra fazer uma conversa de três horas, ali no cafezinho, que foi fundamental pra eu entender um pouco mais de onde era que eu estava entrando. Porque a entrada na vida universitária é difícil, a vida acadêmica não é fácil, ela tem nuances só dela, então assim, demora um tempo pra você ir caindo a ficha aqui dentro. E, eu vivencio essa coisa do encontro com a XXX, no dia da minha posse...” (ENTREVISTA – P2)

A representação social do espaço universitário descrita pelo entrevistado converge com o pensamento de Formosinho (2011) a respeito da cultura acadêmica que caracteriza a universidade. Segundo o autor, a mesma baseia-se principalmente “na compartimentação disciplinar, na fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente e obstaculiza posturas solidárias” (p. 133).

É sabido que o ambiente acadêmico se configura desse modo, segundo descreve Formosinho (2011). Mas, parece que esse contexto não marcou tanto quanto poderia a entrada de alguns dos nossos entrevistados.

Entretanto, um pequeno grupo de professores demonstrou ressentimentos pelo não acolhimento dos pares, deixando ver que sua inserção foi mais solitária, sem compartilhamentos, e em ambiente de competitividade.

“É um trabalho muito solitário, que os colegas não compartilham o que estão fazendo e, também, eu acho que não te recebem de uma forma calorosa. Há sim essas diferenças com o professor novo que chega. E eu acho que agora é mais uma outra questão, que é a própria questão da carreira, ‘você é o adjunto A, então você está começando...’ Então, eu percebo que é um trabalho muito solitário, mas um trabalho também muito competitivo, em que as pessoas escondem algumas informações... É uma realidade diferente daquilo que eu, na verdade, vivi e daquilo que eu também esperava, né.” (ENTREVISTADO – P3)

“Por exemplo, no curso de Letras isso é muito forte e, a gente tem, também, uma dificuldade de inserção. Por exemplo, até hoje eu não participei de nenhuma reunião com os professores de Letras. Todo mundo que eu conheço da Letras é por minha iniciativa própria, de ter me apresentado, sabe, em algum evento, em alguma coisa; de ter travado contatos por conta própria, mas em nenhum momento houve assim ‘olha, aqui tá o professor de Didática e Prática de Ensino’, numa reunião da Letras.” (ENTREVISTADO – P8)

Os depoimentos acima se encontram com o que Pimenta e Anastasiou (2010) apontam:

Institucionalmente, uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar. A partir daí, as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e avaliação são de sua responsabilidade [...] Ou seja, reforça-se aí um processo de trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 143).

No entanto, os relatos da maioria dos depoentes contrapõem a realidade apontada por P3, P8 e pelas autoras, evidenciando que a entrada na FE/UFRJ foi marcada por aspectos mais favoráveis que desfavoráveis, sobretudo, devido à forma de acolhimento dos pares:

“Eu acho que foi tranquila. Do ponto de vista assim das relações humanas eu fui muito bem recebida, eu acho que nosso departamento também tem uma cordialidade muito bacana, um respeito...” (ENTREVISTADA – P5)

Como se pode notar, o sentido de coletividade é fundamental nesse período. A possibilidade de se sentir acolhido favorece a construção da relação de pertença, aspecto determinante para construir saudavelmente a inserção, socialização e identidade profissional docente. O acolhimento da instituição e dos pares ensejou, no nosso entender, algumas estratégias de pertença, que discutiremos na próxima seção.

### **Estratégias de pertença**

Tal como vimos discutindo, a formação e o trabalho entre os pares foram apontados pelos entrevistados como aspectos que facilitaram o processo de inserção profissional na FE/UFRJ. Identificamos nos relatos, formas de inserção que agregam os sentidos atribuídos pelos investigados sobre o que vivenciam na FE/UFRJ, sumarizados da seguinte forma: i *apoio e orientação dos pares*; ii- *acolhimento pelo Departamento, Coordenação e Direção da FE/UFRJ*; iii- *acolhimento pelos pares da mesma Área de Conhecimento*; iv- *participação em grupos de pesquisa*; v- *observação de professor mais experiente*.

Parte dos depoentes indicou ter recebido *apoio e orientação dos pares*, e que a troca foi benéfica. Apontaram o acolhimento dos colegas de trabalho como um aspecto facilitador da inserção:

“O grupo é muito bom, assim, meus colegas... Isso sim, facilitador... Certamente os colegas de trabalho! Isso sem sombra de dúvida! Eles nos acolheram assim cem por cento, e nos ajudam, nos defendem enfim... Isso facilita demais! Inclusive pra mim, também pela chegada no Rio né? Tipo, essa coisa de estar sozinha, de não saber muito bem... Nisso também eles acolheram assim, foram muito gentis. Tem um cuidado redobrado, digamos assim.” (ENTREVISTADA – P10)

“Eu tive pessoas que me apoiaram e que me orientaram. Eu acho que tem isso. Isso, pra chegar assim ‘ah, como é que eu vou fazer?’ e não sei o que. Eu fiquei insegura com isso. Aí começaram a me orientar, ‘por que que você não faz assim’ etc., e isso foi muito legal. Aí eu faço esse trabalho assim. Então essa troca informativa é bem legal.” (ENTREVISTADA - P13)

Parte significativa dos depoentes destacou que o acolhimento na instituição foi realizado, não só pela equipe de trabalho, mas também pelo *Departamento, Coordenação e Direção da FE/UFRJ*, tal como é possível depreender das falas a seguir:

“Eu me lembro que o Departamento encaminhou os e-mails dos professores que eram da equipe pra gente entrar em contato, aí os professores se dispuseram a conversar isso, exatamente. Aí depois nós tivemos, eu falo nós, porque não era só eu, tinha o grupo dos outros professores que entraram junto comigo. Nós tivemos reunião com o chefe de Departamento que nos apresentou vários espaços aqui da Faculdade de Educação. Então, fomos bem acolhidos...” (ENTREVISTADA – P7)

“Essa acolhida foi muito legal! Foi principalmente a minha equipe de trabalho, mas mesmo do Departamento também, a chefe do Departamento, as pessoas da Direção, a Coordenação assim com muita cordialidade, acesso muito fácil. Eu achei bom assim!” (ENTREVISTADA – P5)

Para além dos destaques a respeito do acolhimento departamental, da Coordenação e da Direção, um grupo de depoentes pontuou que os *colegas da mesma área do conhecimento* contribuíram positivamente no processo de inserção.

“Minha equipe de Educação Física é muito generosa, muito solícita. Minha equipe foi um grande facilitador aqui da Educação Física. O Departamento também... A própria coordenação de estágio foi fundamental pra situar a gente...” (ENTREVISTADA – P6)

“Logo que eu entrei, assim, eu tive uma facilidade muito grande com colegas da área, principalmente a xxx e o xxx, que estava se aposentando naquele ano, era o último semestre dele como professor de Didática e Prática e, que eu pedi pra ele se poderia acompanhar as aulas pra saber como que funcionava a Prática. (ENTREVISTADO – P8)

Alguns professores identificam que a *participação em grupos de pesquisa* facilitou o processo de inserção profissional. O relato abaixo é representativo desse grupo.

Eu acho que no sentido de participar coletivamente de grupo de pesquisa, nesse sentido de se expor, de se colocar, de mediar, de facilitar. Eu acho que a minha formação foi muito voltada a isso, a grupo! Então eu acho ... essa dimensão de grupo, ela te facilita muito na hora de você encarar uma turma né? (ENTREVISTADA – P6)

O depoimento do entrevistado abaixo revela a *observação de um professor mais experiente* como estratégia de superação das dificuldades no processo de inserção

profissional docente. O professor descreveu ter sido uma experiência positiva, sugerindo-a como um caminho para facilitar a inserção de outros ingressantes, inclusive podendo se tornar um procedimento institucional.

“Eu tive uma facilidade muito grande com colegas da área, professor de Didática e Prática e que eu pedi pra ele se poderia acompanhar as aulas dele pra saber como que funcionava a Prática, como que eram as orientações que ele dava pros alunos e, que eu acho que seria assim algo até normal, que alguém acompanhasse a aula de um professor mais experiente, né, que fosse uma recomendação da Universidade essa inserção, mas que foi muito mais uma iniciativa minha. Então, eu acho que falta uma coisa mais institucional, nesse sentido, não é. De um professor novo chegar e a Universidade ter algum tipo de acompanhamento, de alguém que possa orientá-lo ainda mais pra uma área como a Prática de Ensino, que tem uma série de ritos e de questões burocráticas pra serem resolvidas..., por exemplo, de determinados documentos, determinadas situações.”  
(ENTREVISTADO – P8)

A entrevistada P14 relatou uma experiência vivida anteriormente com o suporte de um professor mais experiente, considerando-a positiva no sentido tê-la ajudado a suprir a insuficiência da formação pedagógica, corroborando a fala de P8:

Eu não tinha, no início da graduação eu não tinha uma formação pedagógica, foi como eu falei pra você, não é, eu fiz a graduação, depois fiz o Master. E, aí, eu realmente senti falta de que eu tinha o conhecimento, digamos, científico, mas faltava um pouco essa formação mais pedagógica. Mas o que me ajudou nessa experiência foi ter trabalhado com pessoas que tinham mais experiência que eu. Havia uma troca e um trabalho conjunto que era feito, que eu fiz com outros colegas que já estavam na instituição há mais tempo, né, que já tinham mais experiência, isso foi muito útil. Também porque havia em Portugal, quando você entra no ensino superior você tem um orientador. Nessa altura eu tinha um orientador pedagógico e um orientador científico que, de alguma forma, acompanhavam essa sua entrada na profissão; que apoiavam com as dúvidas que você tinha; que refletiam um pouco com você sobre as suas práticas. ... Às vezes, o orientador podia ter mais que um professor, ser disputado por mais..., ser orientador de mais do que um professor novo, mas tudo isso era, enfim, um dos requisitos. Você entrava e tinha alguém que era responsável por fazer sua integração na instituição. Que era, naturalmente, uma pessoa que estava na área em que você estava trabalhando, não é? Eram professores do departamento, com mais experiência, trabalhavam com a mesma disciplina que você estava lecionando, enfim. Então, isso foi muito importante, porque pra mim que não tinha essa formação pedagógica, não é, trabalhar com essas pessoas, ter o apoio dessas pessoas foi muito importante nesse momento inicial. (ENTREVISTADA – P14)

O depoimento de P14 sobre sua experiência de inserção em um contexto de trabalho em seu país, anterior ao seu ingresso na FE/UFRJ, aponta para estratégias de acompanhamento de professores iniciantes, bastantes estimuladas pela literatura da área (VAILLANT; MARCELO, 2012). A possibilidade de uma inserção orientada por um professor mais experiente representa a articulação entre inserção e formação continuada, constituindo, no nosso entender, em uma tática possível de ser instituída entre nós.

Ao sistematizarmos os dados de outra forma, como descreveremos a seguir, encontramos o mesmo resultado, confirmando a constatação de que a relação com os pares constitui potente estratégia de inserção profissional.

Parcela significativa do grupo se beneficiou da contribuição de sua equipe de área de conhecimento para cuidar dos conflitos inerentes à inserção profissional: P5 – P6– P9 – P10 – P11 – P12.

As entrevistadas P5 e P11 são da Educação Infantil e tiveram a chance de vivenciar o processo de inserção sob o acompanhamento das colegas da equipe, o que envolveu disciplina compartilhada, entrada no grupo de pesquisa, trabalho em conjunto para acompanhamento de estágio e prática de ensino dos alunos.

“Eu trabalho muito com a minha parceira da mesma disciplina, XXXXXXXX, companheira diária porque nós duas damos a mesma disciplina, mas pra turmas diferentes. A gente planeja tudo junto, é o mesmo programa. Temos muitas trocas... as vezes a gente faz uma ou outra atividade juntas, ou a gente junta as turmas né? [...] Então eu procuro dentro do possível estar trabalhando em parceria. E minha parceria com XXXXXXXX é fantástica!” (ENTREVISTADA - P5)

“Porque eu divido com a outra professora, que é a de Prática de Ensino. Eu assumi Didática... Então eu estou com Didática e com Prática de Ensino, mas eu estou dividindo com a professora XXX.” (ENTREVISTADA - P11)

As entrevistas P6 e P10 são da Educação Física e também encontraram nos colegas da área importante apoio, tal como relatam a seguir:

“Bom, a gente debate muito o planejamento, a nossa equipe... A gente tem reuniões mensais, então volta e meia a gente debate a questão da prática de ensino, da seleção dos textos, do que vai ser trabalhado... A gente debate... Cada um tem autonomia pra fazer como julgar melhor, mas muitas vezes a gente joga bola um com o outro... ‘fiz isso e isso, achei legal!’ É um trabalho compartilhado, mas não quer dizer que seja... Digamos assim, junto.” (ENTREVISTADA – P6)

“A gente tem parceria de conversas, de planejamento, de pensar diálogos possíveis entre os nossos planejamentos, mas não tem atuação mais direta... Teve apenas esse curso de verão que eu dei na disciplina da pedagogia, aí sim... A XXX, que é minha colega, fez uma oficina com as minhas alunas, uma oficina de dança e tal, danças populares.” (ENTREVISTADA – P10)

As entrevistas P9 e P12 são da área de Didática. Fizeram o mesmo concurso, mas ingressaram em períodos diferentes. Ambas declararam terem sido acolhidas pela equipe e beneficiadas pelas trocas possibilitadas através das conversas e reuniões. A relação com a equipe se consolidou com o ingresso de cada uma em dois dos quatro grupos de pesquisa do Laboratório da área.

“Desde o início eu fiz parceria. No primeiro semestre de 2015, eu trabalhei muito articulado com a professora XXX. Nós tínhamos uma disciplina na terça feira de manhã, era concomitante o horário, então, nós articulamos convidados... Nós conseguimos discutir, compartilhamos planejamento, avaliação, nós fizemos trocas em torno dos procedimentos de avaliação, nós trabalhamos com prova e montamos a prova juntas... [...] Então, eu tive um bom acolhimento. A própria estrutura do LEPED, de uma forma, facilita esse acolhimento pra quem chega no setor de Didática, e não no Departamento, porque o Departamento é muito amplo.” (ENTREVISTADA – P9)

“Bom, tem essa disponibilidade do grupo, de estar ajudando o tempo todo. O próprio grupo de pesquisa, porque você tem oportunidade de conhecer outros colegas. [...] Porque desde que eu fui convocada os colegas já foram mandando: ‘oh, pra você ir se adiantando...’ Me mandaram vários programas... Eu sentei com duas colegas pra discutir... Então assim, combinamos... sentamos um dia. Ela discutia o que dá certo, o que não dá. Falamos um pouco do perfil das turmas. Eu senti que houve uma acolhida. Não cheguei... ‘Ó se vira, sua disciplina já tem um programa...’ Eu percebi vendo os programas. Eu acho que recebi uns cinco ou seis programas de colegas diferentes. Mesmo com quem eu não conversei... (ENTREVISTADA – P12)

Além da relação com os pares da mesma área, emergiu a estratégia da relação com pares de outras áreas e Departamentos. Conforme já apontado, a FE/UFRJ é organizada em três Departamentos: EDA Administração / EDD Didática / EDF Fundamentos. As reuniões com professores ocorrem mensalmente no âmbito de cada Departamento e eventualmente reúne-se o coletivo de professores através de convocação da Direção. Assim, é bem mais recorrente os colegas se conhecerem através das atividades dos Departamentos, excetuando-se situações em que integram comissões

interdepartamentais. Entretanto, nesta condição, o conhecimento do outro se restringe aos membros do grupo de trabalho. Três professores (P2 do EDA – P9 do EDD – P14 do EDF) demonstraram romper com a lógica departamental e de área de conhecimento para favorecer a sua inserção, tal como se pode depreender de suas falas a seguir:

“O XXX aparece do meu lado e a gente começa a conversar. E, aí, a gente descobre que a gente é muito afeito a temáticas muito próximas. E a gente começa a discutir ‘pô, vamos fazer alguma coisa junto...’, a gente começa a escrever artigo junto...” (ENTREVISTADA – P2)

“Aí, no curso de verão, eu fiz um trabalho com o XXX [P2]. Como a gente já sabia previamente que a gente ia fazer, nesse curso nós fizemos todo o planejamento se integrando. Então, toda semana nós tínhamos um encontro integrador. Nós articulamos o trabalho de ensino em torno de algumas questões que eram centrais e fizemos um trabalho de pesquisa com os alunos. Ele dando aula de Educação Brasileira e eu de Didática” (ENTREVISTADA - P9)

“Eu discuti com essa minha colega que nós tentamos fazer essa parceria, porque apesar de sermos de disciplinas diferentes tínhamos a mesma turma, o mesmo grupo e sendo a minha disciplina, uma disciplina um pouco transversal, as metodologias acabam por ser... E ela, professora de práticas de ensino, então pensamos: ‘vamos juntar aqui um pouco essa experiência dos anos da prática de ensino e as questões da metodologia e tentar fazer um trabalho conjunto’.” (ENTREVISTADA – P14)

O entrevistado P2 em vários momentos de seu depoimento fez referência à importância que atribui ao aspecto relacional e como isto foi cultivado por ele através da convivência com o grupo de iniciantes. A importância desse grupo também foi apontada por P5, P7, P9, P12 e P14. Esse grupo se constituiu espontaneamente, na medida em que seus membros iam se conhecendo e percebendo o forte laço que os unia: a recém-chegada à FE/UFRJ. Assim, um café, uma atividade cultural, uma palestra, dentre outras, eram estratégias para conversar sobre a nova dinâmica de vida.

“Então, veja, é por isso que eu volto a insistir que os espaços formativos são microscópicos e nascem por acontecimento. A gente pode construir os nossos espaços de acontecimentos todos os dias e ser formado por ele todos os dias, não é? O que era muito bacana porque eu consigo aprender mais. Que formação eu quero? Que encontros eu procuro? Pra poder juntar essas coisas e meio que, nesse sentido, esse espaço tem sido muito formativo, mas por esses lugares, esses encontros. E o encontro, fundamental pra mim, que eu acho que, dos muitos que eu fiz até aqui... Que acontece comigo e com a XXX

[P9]. E logo depois, em seguida, num tempo, com o XXX. E, aí, a gente forma esse trio, que é um trio que tem proposto muitas coisas como trio. Então, a gente propôs a disciplina de Educação Superior, estamos escrevendo muita coisa junto. A nossa proposta também de pensar um grupo de pesquisa daqui a algum tempo. Então, é isso! Eu acho que se eu te contasse as positivities maiores desse lugar, foram essas possibilidades desses encontros, esses momentos meio que me deram, que me dão muito gás pra caminhar nessa, nessas nossas, cotidianos. [...] Então, a gente escreve um artigo junto, a partir daí a gente se torna amigo, próximo, e começa a desde sentar no bar ali da esquina pra beber, até trocar ideia...” (ENTREVISTADA – P2)

“É, e os professores da faculdade de educação nem todos estão lá... Por exemplo, outro dia eu esbarrei com o XXX [P2] e a gente almoçou junto... Então assim, tem acontecido esses movimentos... Ah, vamos almoçar juntos? Vamos tomar café? Então é pra ir se conhecendo mesmo, conversando com os professores... A gente vai se conhecendo e vendo as possibilidades de futuros, de trabalhos conjuntos...” (ENTREVISTADA - P12)

“Essas parcerias que surgem são de contatos informais... Conversamos no corredor, encontramos alguém. Ou eu, como tenho muita mania de perguntar tudo a todo mundo, são mais, digamos, parcerias informais que vem de encontros informais, de conversas informais, do que propriamente existam espaços aqui que você proporcione isso, não é?” (ENREVISTADA – P14)

Discutimos três aspectos predominantes nas falas sobre a inserção profissional docente do grupo de professores investigados. Os aspectos foram reveladores das tensões vividas pelos mesmos na chegada à FE/UFRJ, e das estratégias desenvolvidas pela instituição e pelos próprios professores no enfrentamento de sua inserção profissional. O início de qualquer ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 2000) está passível à adaptações ao contexto específico. Deprendemos uma ansiedade própria da fase de inserção, no entanto, o acolhimento realizado, ora pelos pares, ora pela instituição, contribuíram para facilitar o processo vivido pelos “novos” professores na FE/UFRJ.

### **2.3.2 ASPECTOS IDENTITÁRIOS DOS “NOVOS” PROFESSORES DA FE/UFRJ**

A análise dos dados fundamentada pela noção de identidade e socialização profissional levou-nos ao reconhecimento de quatro dimensões identitárias, que

denominamos de: i- relacional; ii- reconhecimento social; iii- aprendizagem ao longo da vida; iv- do exemplo como referência.

No depoimento a seguir, podemos observar a identidade individual (como o professor se vê), indo ao encontro de uma identidade que se constrói coletivamente, em seu grupo social, ou seja, o processo biográfico interagindo com o relacional. Este aspecto faz emergir o que denominamos de *dimensão identitária relacional*.

“Eu me considero uma pessoa que constrói coletivos. Eu de fato construo, eu busco pessoas, parcerias, eu vou atrás de conhecer todo mundo, converso com todo mundo, primeiro porque eu gosto de pessoas, segundo porque eu acho que a docência também vive disso, né, e a vida acadêmica pra mim não consegue... eu não funcionaria solitário nem na vida acadêmica nem em qualquer outra vida. Então, eu tô sempre trazendo possibilidades de fazer parceria com outras pessoas, gosto muito disso” (ENTREVISTADO – P2)

Outra entrevistada também apontou esse processo relacional como algo importante, reivindicando-o no âmbito do ensino superior, quando lamenta: “então assim, acho que esse momento de partilha, isso acontece muito na educação básica e a gente nem sempre tem esse espaço no ensino superior” (ENTREVISTADA – P12).

A construção da identidade se dá também no campo profissional e, quando o reconhecimento esperado não acontece, ocorre uma crise de identidades particularmente dolorosa (DUBAR, 2012). Podemos depreender, através de relatos de alguns entrevistados, que existe uma supremacia da DES em relação à docência exercida na Educação Básica. Os mesmos evidenciaram um reconhecimento social significativamente maior atribuído à atuação na universidade, em detrimento do status conferido aos profissionais que atuam na Educação Básica. Manifesta-se, assim, *a dimensão identitária do reconhecimento social*.

“Eu acho que a partir do momento que eu resolvi fazer o mestrado, eu tinha essa perspectiva de sair da educação básica... A partir do momento que eu vi que eu tinha condições de continuar o mestrado, depois doutorado, aí eu comecei a ver um outro horizonte que não só o ensino básico, a educação básica.” (ENTREVISTADA – P7)

“No Ensino Básico, você fica com uma carreira meio limitada, então tinha um pouco disso de estar numa carreira melhor, de poder ter uma condição de trabalho melhor, de não estar tantas horas dentro da sala de aula como na Educação Básica; a gente tinha uma carga horária de

sala de aula muito extenuante, então, isso também foi algo que me levou a pensar. Mas eu gosto, assim, do Ensino Superior por essa possibilidade de estar se atualizando, de você ter tempo pras suas leituras, pra você planejar melhor suas aulas... Você tem um pouco dessa qualidade que em outros níveis de ensino, no Brasil, é praticamente inexistente.” (ENTREVISTADO – P8)

“Era assim: ah, eu vou fazer o mestrado porque eu posso ser professora, não de escola básica, mas de universidade, então isso era um desejo muito grande que se concretizou por meio de concurso... Eu acho que o professor, ele é, fora as questões políticas, de que ele é um sujeito que tem que ser valorizado e não é, é um privilégio ser professor aqui na universidade especialmente.” (ENTREVISTADA – P13)

Um dos sujeitos, apesar de reconhecer essa valorização maior do exercício da docência no âmbito da universidade, mostrou-se crítico em relação à postura de alguns professores, aparentando tentar romper com esse padrão, problematizando a realidade no ensino superior.

“Confesso que aí, no meio da minha vivência acadêmica, até por conta de algumas experiências, eu vi que alguns professores não se preocupavam, alguns professores universitários meramente com esse papel e acabavam vendo o professor do ensino superior como uma tarefa, digamos, mais fácil do que estar na escola ou que representasse um status maior do que estar na escola. E eu acho que em algum momento eu posso sim ter sido contaminado por um pouquinho dessa visão que professor universitário, sim, tem mais reconhecimento, mais status, mas a todo momento eu tento, ainda mais que eu formo para a escola, eu tento mostrar pros alunos, já que a gente vive um momento de formação, que os alunos querem pular a etapa da educação básica e querem atuar logo na universidade. Eu tento mostrar pra eles os pontos negativos dessa atuação na universidade, né, como eu te relatei da solidão, do adoecimento dos docentes, que também acontece na educação básica, mas eu tento desconstruir essa imagem meramente do professor universitário como status, né?” (ENTREVISTADO – P3)

Dubar (2012) descreve que essa construção de identidade profissional não ocorre em todas as áreas, sendo comum apenas em ocupações profissionais que tenham reconhecimento social. Nos casos de empregos de "nível mais baixo da escala", sem reconhecimento e com alto índice de precariedade, não há identificação positiva. Porém, mesmo nesses casos, os trabalhadores desejam tal identificação e lutam por reconhecimento.

Segundo o autor, a definição de alguém como profissional, ou seja, sua identidade, será formada apenas quando essa pessoa deixa o "mundo profano"

(faculdade) e passa para o "mundo real" (trabalho). Assim, para todas as profissões, a identificação como profissional só ocorre quando a pessoa entra de fato para o contexto específico de trabalho. O autor defende uma tese de que, em todas as profissões, independentemente de seu grau de prestígio ou status, há uma socialização profissional, definida como a "maneira pela qual aprende seu trabalho e se conduz a vida ativa" (DUBAR, 2012, p.364). E que todos os trabalhos, assim como todos os trabalhadores têm direito à qualificação profissional.

A socialização profissional ou o modo como é aprendido determinado ofício é, portanto, um aspecto relevante do desenvolvimento profissional. Entre nossos investigados, prevalece a perspectiva de formação contínua. A maioria dos depoentes ressaltou a importância da formação através do contato com os pares e dos espaços formativos, além do universo acadêmico, no processo de constituição da profissionalização docente, fazendo emergir a *dimensão identitária da aprendizagem ao longo da vida*.

“Olha, eu acho que a gente não se forma quando chega aqui, a gente vai se formando ao longo... Não só da nossa experiência acadêmica, profissional, mas também muito do que a gente acredita, da nossa ideologia, dos nossos pares, desses espaços que a gente frequenta, são espaços formativos. Então eu acho que tudo isso vai constituir essa profissionalização. O que eu trago hoje pra UFRJ é o acúmulo de todos esses saberes que muitos deles ultrapassam a questão inclusive acadêmica.” (ENTREVISTADA – P6)

“Acho que o que nos forma, o que tem mais potência na minha trajetória são acontecimentos, são encontros, são momentos onde me encontro com pessoas que me mostram um pouco de algo que me surpreende, que me interessa, que me faz me apaixonar por esse sentido de docência, não é? Por essa coisa que é estar em sala de aula. Em que sentido, né... Eu acho que nesse de me apresentar encontros com pessoas que me mostraram o valor disso que é ser docente, disso que é ser professor, disso que é lidar com o outro numa proposição que se diga educativa, que se entenda capaz de ajudar o outro a transformar, a se mover, a se singularizar, enfim, eu acho que é por aí... (ENTREVISTADO – P2)

A segunda tese defendida por Dubar (2012) aponta que a formação continuada deve ser tão valorizada quanto a formação inicial, para a manutenção do emprego e a condução de uma carreira qualificante. Essa ideia converge com o pensamento de

Pimenta e Anastasiou, no qual afirmam que “por via de regra, para além do título, o profissional é capaz de atuar de forma competente e autônoma em determinada área. [...] Essa capacidade é construída por meio de novos cursos e das vivências profissionais, ao longo da carreira” (2010, p. 106). O depoimento a seguir demonstra que o professor muitas vezes precisa se atualizar perante as demandas dos seus contextos de atuação:

“Então eu fui pra uma área que é da língua, né, da língua francesa, mas completamente voltada pra gastronomia, onde eu tinha que entender de gastronomia, de culinária, de pratos, de uma coisa que eu jamais tinha estudado... e aí eu fui fazer cursos, né, fui me atualizar de alguma forma, fui conhecer um pouco mais.” (ENTREVISTADA – P1)

Ainda no que se refere à dimensão da aprendizagem ao longo da vida, outro aspecto presente nas falas dos depoentes é a auto formação, ou seja, seus investimentos solitários em estudos e aprendizados sobre a docência. Entendemos tratar-se, também, de um processo de formação continuada, para além dos vividos em espaços e entre pares, um “desenvolvimento profissional centrado predominantemente na prática do dia a dia, nas lições aprendidas individualmente, ao procurar vencer os obstáculos enfrentados” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 432).

“Eu tive modelos de docência na minha graduação e na minha pós-graduação. [...] a forma como eu faço essa transcrição pra prática, eu acho que vem com a minha história de auto formação, com o que eu li, com o que eu busquei, com o que eu corri atrás, com um pouquinho desse diálogo de todas essas imagens de docência que eu vivi e a que eu quero construir, que venho construindo. [...] eu acho que é algo que vai se construindo pelas experiências anteriores que você teve e de ser um pouco empreendedor na sua carreira, de onde você quer chegar e como você quer parar.” (ENTREVISTADO – P3)

“Então assim, esse lado pra minha formação de estudar, de buscar as coisas eu acho que aparece muito também na minha prática profissional... Então ali com essa experiência de docência... Foi minha primeira experiência, não foi nem na educação básica. Foi já no ensino superior, então ali eu fui me formando,.. Então eu fui me construindo professora ali nessa experiência...” (ENTREVISTADA – P12)

Em sua terceira tese, Dubar (2012) relata que "em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro." Chama atenção, ainda, para o fato de que "todo trabalho deveria ser formador" (idem, p.365), corroborando o que indicaram, de diferentes formas, alguns entrevistados:

“Desde o momento no qual eu me insiro nos processos formais educacionais, mais ou menos formais, educacionais, eu acho que vão surgindo acontecimentos na minha história que vão meio que me ensinando a ser docente.” (ENTREVISTADO - P2)

“Eu acho que a minha melhor formação foi a formação em sala de aula, também como professor em curso de idiomas, em aulas particulares, em contextos de fins específicos, em contextos de ensino à distância, como professor de uma escola pública federal e aí foi o meu maior desafio e aonde eu acabei também lendo e buscando muita coisa pra ser um professor melhor... eu acho que isso foi muito presente na minha história, isso também contribuiu com a minha vivência em alguns espaços, né, ditos formais e não- formais, e aí eu citei alguns: curso de idiomas, aulas particulares, pré-vestibular comunitário, escola particular, escola pública... então eu acho que isso, essas minhas vivências de práticas e de leitura contribuíram na relação com esse professor que eu ajudo a formar aqui na universidade.” (ENTREVISTADO – P3)

Ao descrever a sua trajetória pessoal, o relato de um dos investigados também evidencia a importância do processo formativo vivenciado através da sua atuação profissional:

“Eu nunca fiz o estágio em docência, mas como eu sempre tive essa inserção como professora substituta... então eu acho que isso me qualificou muito também pra docência... o que me qualificou muito como docente foi essa inserção mesmo, a própria atuação. Claro junto também com esse arcabouço aí de conhecimento, de pesquisa e teoria também... A gente vai se constituindo professor na relação com os alunos e então eu acho que uma formação de pesquisa em mestrado, ou doutorado, realmente ela trabalha mais com a pesquisa, mas essa experiência como professor substituto, pra mim também é fundamental.” (ENTREVISTADA - P5)

Outro aspecto destacado pelos professores a respeito de sua identidade profissional, que confirma a dimensão da aprendizagem ao longo da vida, são as experiências que vivenciaram em outros espaços formativos.

“A própria militância no movimento estudantil também oferece um universo mais amplo pra você pensar a tua graduação, não somente restrita as questões mais assim técnicas, instrumentais de sala de aula, né. Então, isso foi muito importante também.” (ENTREVISTADA – P4)

A construção identitária dos profissionais ocorre durante a sua trajetória, ao longo da graduação e da pós graduação (mestrado e doutorado). E, como dito anteriormente, embora tenham ingressado na universidade pelo cargo da docência, para atuarem como professores, são poucas as oportunidades para se aperfeiçoarem como tal.

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que as instituições que recebem esses professores, supõem que esses profissionais já chegam prontos para exercerem a docência, sem levar em consideração a complexidade das suas especificidades, desobrigando-se de contribuir com a sua formação. Eles atuam no ensino superior, portanto, sem qualquer processo formativo e muitas vezes, até sem terem escolhido ser professores. “Nesse contexto, não é de estranhar a permanência de uma relação entre professor, aluno e conhecimento na sala de aula de modo secularmente superado, tradicional, jesuítico, cientificamente ultrapassado” (Idem, p. 108). Portanto, a falta de formação pedagógica tem acarretado em reprodução de certas práticas consolidadas historicamente, decorrência da omissão das instituições. Alguns de nossos investigados revelaram que, em sua ação de ensinar, mobilizam práticas de antigos professores - sejam para reproduzir, sejam para negar - sendo essa uma estratégia de superação das suas necessidades formativas.

“Tem muito eu acho, eu até digo pros alunos, a própria vivência da história pessoal, você procurar ver seus professores da graduação, de mestrado e doutorado, aqueles que você julgava bons, o que tinha de bom e etc., o que não funcionava, pra você poder construir seu próprio percurso. Eu sempre tive essa coisa reflexiva, assim, em torno da prática desses professores que me formaram.” (ENTREVISTADA – P15)

“Porque a gente aprende vendo, não é. E como eu disse, eu vim de uma licenciatura que eu tive professores excelentes! Eu aprendi muito vendo a atuação, a organização desses professores... Eu tinha professoras de Português que tinham mais de 40 anos de sala de aula, que tinham passado por todos os níveis de ensino, sabe. Eu tive muito

isso. Então, eu acho que tive um pouco desse *feeling* de aprender vendo as pessoas fazendo pela práxis dela.” (ENTREVISTADO – P8)

As falas indicam que a identidade do professor também revela uma face pouco discutida na literatura, enquanto produto das experiências com seus professores formadores. Lüdke e Boing (2012, p. 432) destacaram que, no enfrentamento das circunstâncias próprias ao exercício profissional, os professores recorrem a “ajuda de um colega mais experiente ou à lembrança dos exemplos, dos ‘bons professores’, de sua própria infância”. Esse aspecto aponta para a ***dimensão identitária do exemplo como referência***.

Outro aspecto que aparece nos estudos sobre a DES e afeta a constituição da identidade dos professores universitários é a questão do hibridismo. O fenômeno ocorre quando profissionais de algumas áreas específicas do conhecimento, como por exemplo, a Medicina e outros cursos da área de saúde, dedicam-se ao exercício docente e passam a ter uma identidade que, ora manifesta o papel de profissionais da sua área, ora como professor do ensino superior atuando na área de Educação. É uma realidade que se justifica pelos percursos formativos dos profissionais. Possuem substantiva formação em suas áreas, e carecem de formação pedagógica.

Os pesquisadores de vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 104).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), se o professor obteve uma formação inicial na Área de Educação ou proveniente de alguma licenciatura, possivelmente teve a chance de participar de discussões teóricas ou teve experiências em relação às questões do ensino e da aprendizagem, ainda que com objetivos de formação para atuação em contextos diferenciados do âmbito universitário. A depoente abaixo descreveu seu percurso formativo, reconhecendo a formação em Pedagogia como um auxílio no exercício da DES:

“Como eu fiz Pedagogia, eu acho que de alguma forma me ajuda na DES, apesar de não ser exatamente a mesma coisa, alguns pressupostos que são parecidos, pressupostos pedagógicos e reflexões do campo da educação que me ajudam nessa DES.”  
(ENTREVISTADA – P15)

O mesmo não ocorre no caso de profissionais de outras áreas do conhecimento, nas quais os componentes da formação são voltados para aquela profissão específica e não para a docência. Na maioria das vezes, sem possuírem qualquer formação pedagógica, deixam de desenvolver uma consciência maior em relação a responsabilidade embutida na sua prática. Compreendemos, desse modo, que a ausência dos saberes profissionais da profissão docente e valorização dos saberes construídos em sua própria prática influencia o seu processo de reconhecimento como professor formador.

Nesse sentido, é possível depreender que, em relação aos docentes que atuam na FE/UFRJ, não se manifesta na sua identidade uma característica híbrida, como no exemplo apresentado do profissional da Medicina, por se tratarem de áreas do saber constitutivas do campo teórico-prático da Educação. Os depoimentos a seguir evidenciam que os docentes que atuam nas licenciaturas demonstram saber a importância do lugar que ocupam na formação de futuros professores.

“Eu sempre tive isso muito claro, né, de poder contribuir com a formação de professores, era algo que, desde a minha graduação, me sinalizou isso, talvez pelas carências que eu já percebia ou não entrega de alguns professores, eu sempre fui alimentando essa visão de querer contribuir pra uma formação melhor. (ENTREVISTADO - P3)

“Acho que a universidade tem como natureza trabalhar com uma formação ampla, diferente de uma formação mais tecnicista, que geralmente se tem em níveis mais de escolas técnicas. Então essa natureza de formação mais ampla acho que a gente precisa dar uma boa base pros professores conseguirem ter clareza do seu papel na sociedade como professor. Terem as ferramentas também pra acessar o bibliografia, pra acessar informação, ter uma boa formação também política e pedagógica. Então eu acho que a gente tem uma boa formação pedagógica, mas também política no sentido de entender seu papel de se comprometer com a educação pública. (ENTREVISTADA - P5)

Os dados indicam que a identidade profissional dos investigados se constrói em todo o seu percurso formativo, nas experiências com seus professores formadores, no investimento que eles fazem na sua auto formação, em espaços diversos para além do acadêmico e na sua socialização profissional, que se dá no contato com os pares. Muitos deles confirmando as teses defendidas por Dubar (2012).

Foram encontradas nas falas dos sujeitos, conforme apresentado nesta seção, quatro dimensões identitárias, definidas como: relacional, que se refere a identidade que se constrói coletivamente e está relacionada a um grupo social; do reconhecimento social, que diz respeito ao campo profissional, revelando um status maior para o professor da educação superior em relação ao da educação básica; aprendizagem ao longo da vida, que envolve diversos espaços formativos, inclusive para além do acadêmico, onde ocorrem encontros, diálogos e trocas de experiências entre os pares; e do exemplo como referência, dimensão em que os professores que ingressam na instituição, buscam ou recebem orientação dos pares que possuem uma experiência maior atuando na docência no ensino superior.

## **2.4 O CONTEXTO INSTITUCIONAL E SUAS INFLUÊNCIAS NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

Estudos sobre satisfação no exercício da profissão discutem-na enquanto a apreciação positiva ou negativa que é feita sobre o trabalho que se exerce (ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014). Nessa avaliação, “são incorporados elementos de natureza cognitiva e afetiva, permitindo que a pessoa emita um julgamento onde estão integradas razões mais ou menos objetivas” (Idem, p. 5).

Um dos modelos mais utilizados nas pesquisas sobre satisfação com o trabalho (HERZBERG, 1996 *apud* ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014) conjuga dois conjuntos de fatores explicativos decorrentes das análises dos fenômenos: por um lado, os fatores motivacionais (reconhecimento, realização e conquistas; a atividade desenvolvida; a responsabilidade; e a progressão na carreira) que, quando presentes, aumentam o sentimento de satisfação, mantêm a motivação e tendem a contribuir para um melhor desempenho; por outro lado, os fatores de higiene ou de contexto (políticas institucionais, de gestão e organização; condições de trabalho, suporte e supervisão;

relações interpessoais; remuneração; status; segurança e estabilidade) que, na sua ausência, contribuem para a não satisfação. Uns e outros são responsáveis pela satisfação ou insatisfação, na medida em que a presença de motivadores (fatores intrínsecos) contribui para a satisfação, enquanto a ausência de fatores de contexto (extrínsecos) contribui para a não satisfação (FURNHAM, 1992; FURNHAM; ERACLEOUS; PREMUSIC, 2009 *apud* ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014).

Os dados apontam que o contexto institucional interfere na composição da identidade profissional manifestada pelos investigados, e se revelam enquanto fatores que levam à satisfação ou não satisfação no exercício da profissão. Influenciam fatores intrínsecos ao sujeito, que afetam sua motivação e desempenho docente; sejam extrínsecos, na forma de políticas institucionais, de organização e gestão; condição docente e relações interpessoais; remuneração, status, segurança e estabilidade, etc.

As falas de alguns de nossos investigados revelam que o prestígio e o reconhecimento social da UFRJ atravessam sua identidade profissional. Evidenciam a satisfação em serem docentes na instituição, por ser pública e referenciada:

“Acho que é o desejo da maioria das pessoas que estão nessa carreira acadêmica, que é ingressar em uma universidade pública e, sem dúvida a UFRJ é uma instituição de referência, né?” (ENTREVISTADA – P7)

“Então... A UFRJ sempre foi assim, uma universidade muito admirada, como a PUC, como todas as universidades públicas pra mim. Eu acho que o fato de ser numa universidade pública pra mim é sempre um privilégio.” (ENTREVISTADA – P11)

“E a questão de ser na Faculdade de Educação, mas a gente sempre tem essa dimensão da UFRJ como a maior universidade do Brasil, acho que isso tá no imaginário de todo mundo então...tem esse imaginário... Poxa, UFRJ!” (ENTREVISTADA – P6)

“Eu tenho um compromisso, eu acho, com o espaço universitário público, eu tinha essa preferência, apesar de não excluir a possibilidade de estar em outros lugares, eu tinha essa preferência pela UFRJ.” (ENTREVISTADA – P15)

Outro aspecto destacado pelos docentes, enquanto fator institucional influenciador da sua identidade profissional, é a autonomia proporcionada pela estrutura

universitária pública. A autonomia docente é um assunto polissêmico, tratado em diversas discussões teóricas.

De acordo com Contreras (2002), a autonomia dos professores abrange múltiplos sentidos em diversos contextos e traz à tona concepções educativas nela defendidas, refletindo sobre o papel desempenhado pelos professores em cada circunstância. A autonomia, no contexto do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Requer o enfrentamento de problemas associados à ideia de profissional acerca das qualidades que essa prática exige, uma vez que os docentes não desempenham somente a ação de ensinar, mas uma tentativa de expressar valores e objetivos que pretendem alcançar e desenvolver nesta profissão. A autonomia docente requer uma reformulação nas relações e construções de vínculos entre os professores e a sociedade que, mesmo parecendo óbvias, deverão estar claramente definidas nas políticas educacionais, propondo a expansão das ideias, e valores comuns à prática docente.

Observamos que a autonomia como aspecto identitário do professor do Ensino Superior, motiva e incentiva o exercício da docência. Parte dos investigados ressaltou a autonomia como um aspecto positivo do trabalho docente neste nível do ensino.

“O aspecto facilitador é o que é próprio da Universidade mesmo, que é essa liberdade que a gente tem de construir o projeto de ensino que a gente acredita, que a gente tenha como linha pedagógica. Isso é muito! A autonomia didática é forte. E não só para o ensino, como pra pesquisa também: a eleição do seu tema de pesquisa, a proposição de um projeto e a natureza desse projeto são essa autonomia.” (ENTREVISTADA – P9)

“Então, eu acho que é assim, autonomia, por exemplo... Eu criar o meu programa. Isso foi muito bom, porque eu não recebi um programa pronto e pra dizer ‘você tem que dar aula disso e disso’! Poder ter liberdade pra criar, a partir, ainda que seja de uma ementa já construída, mas assim, ter possibilidade pra criar, pra discutir o que eu acho que é mais relevante, dá uma abordagem que eu acho um pouco mais interessante... Isso aí é crucial, assim. E era uma coisa que, por exemplo, eu não conseguia fazer no meu antigo trabalho, que eu também dava aula... Então, assim, você está numa universidade pública que tem essa função primordial de socializar o conhecimento e com essa liberdade que a gente tem, com a pluralidade, com a possibilidade de trabalhar como a gente acha, sem doutrinação nenhum” (ENTREVISTADO – P4)

Outra face possível de se destacar sobre a autonomia, e que não foi uma queixa dentre os professores investigados, é a discutida por Pimenta e Anastasiou (2010), já comentada ao longo deste capítulo. Segundo as autoras, ao ingressarem nas instituições de ensino superior, os professores, normalmente, recebem ementas prontas, planejando e se responsabilizando pela docência exercida, individual e solitariamente, sem necessariamente receber qualquer orientação pedagógica. Nesse caso, a autonomia também pode configurar-se em abandono institucional.

Outro aspecto aponta Cavallet (1999 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 106), quando evidencia que a autonomia se revela pela “capacidade profissional em conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade”. Nesse sentido, para além do reconhecimento, por parte dos investigados, da validade da autonomia proporcionada pela instituição, é necessário pontuarmos que ela se manifesta, segundo o autor, na capacidade de enfrentamento a problemas e decorrente implementação de novas alternativas. Ou seja, quando se exercita a autonomia para atuar em contextos situados e enfrentar necessidades reais. Tal ciência foi destacada na fala a seguir, quando o entrevistado pontua ser a autonomia uma práxis política:

“Então, é uma responsabilidade com você. Você olha pra sua formação e diz ‘poxa, eu vou fazer essa formação, eu vou ter que analisar o que as pessoas...’ Eu lia as ementas de quase todos os cursos. Sabe, pelo menos eu olhava cuidadosamente, sei lá, cem ementas por semestre, eu ia lá pegar e olhar e fuçar e ver qual era a ementa que mais tinha a ver com a minha formação, percebe? Então, isso te dá um espaço de maior autonomia. Acho que é disso..., acho que tem que ser um pouco mais radical quando a gente fala de autonomia. A gente é muito pouco radical em autonomia. E, aí, a gente fixa nos nossos alunos a ficarem dependentes desse espaço disciplinar da sala de aula. E, aí, você tá o tempo todo correndo atrás de saber qual o teu lugar na fila. [...] Quando eu amarro todo mundo naquilo que eu quero pensar, naquilo que a disciplina diz necessária, eu de alguma forma coaduno com isso. Lógico que, o que eu estou falando aqui é obviamente complexo. Tem um quê de muito idealizado. [...] Mas sempre tem tensão. Eu sempre tenciono com meus alunos, sempre questiono o que a gente tá fazendo, questiono o programa, trago pro aluno o programa todo organizadinho, brinco com ele, falo ‘olha, se vocês me fizerem dar esse programa todo vai ser a pior coisa do mundo’, porque não é pra isso que a gente tá aqui, a gente tá aqui pra uma outra coisa. Então, eu estou nesse lugar com eles...” (ENTREVISTADO – P2)

Dentre os condicionantes extrínsecos, os professores revelam que a estrutura departamental universitária, fragmentada, afeta o modo de ser docente, por conseguinte, a formação oferecida aos futuros professores e a percepção dos mesmos sobre elas. Feixas (2004 *apud* ALMEIDA; PIMENTA, 2014) considera que o apoio departamental, a colaboração entre os pares e as atividades de formação são essenciais para que os docentes possam mudar suas concepções, de modo a compreender o ensino como possibilidade de o estudante desenvolver e transformar suas próprias ideias a respeito da disciplina e sua relação com o conhecimento, o campo profissional e a sociedade. Essa perspectiva não foi identificada na fala de nossos investigados. Contudo, foi possível depreender suas críticas ao modelo departamental vigente. A fala abaixo é representativa do grupo de professores que criticam a estrutura departamental e que apontam os consequentes desdobramentos.

“Eu acho essa estrutura dividida, assim, das licenciaturas e da Faculdade de Educação, das disciplinas, das Didáticas Especiais estarem fora das licenciaturas e em outra área, em outra Faculdade, eu acho isso meio, muito estranho. Assim, ela dá a entender que são dois momentos diferenciados, não é: o momento das disciplinas importantes do curso e o momento pra você terminar a sua licenciatura, cumprir o estágio. Então, muitas vezes o aluno, lá da licenciatura, ele demora pra descobrir que a gente tem formação em Letras; que a gente tem mestrado na área; doutorado na área e que está na Faculdade de Educação. Eu não consigo concordar com isso. [...] Então, o fato é isso, não é, falta isso, esse diálogo maior e claro, também, que há uma coisa geográfica. Esse afastamento – Praia Vermelha, Fundão – gera uma dificuldade de contato, né... essa fragmentação das áreas das humanas, assim, da Universidade é algo que teria que ser visto como prioritário, né, da Educação, da Letras, da História, das Artes estarem próximas, essa distância é muito prejudicial assim, por exemplo, pra uma visão interdisciplinar dos conhecimentos escolares, por exemplo.”  
(ENTREVISTADO – P8)

Os professores destacaram, em sua maioria, que a lógica produtivista intrínseca ao fazer científico afeta diretamente sua identidade profissional. Dentre as obrigações próprias do fazer universitário, está a produção e publicação de pesquisas. Os professores destacam as resistências a essa lógica.

“Agora eu estou no momento de me envolver em atividades de pesquisa que eu não estou fazendo. Então é uma angústia nesse

sentido, assim, eu sei que tem que fazer, tem a pressão, quero fazer, mas ainda não consegui... Agora com o grupo de pesquisa eu acho que vou conseguir, sabe. Eu vejo que é uma pressão muito grande, né, pra nós, como professores, porque você dá aula, você... e outra, produção acadêmica, ela tem um tempo de amadurecimento também, aí você tem esse desespero, essa coisa de que você tem que produzir, você tem que publicar e não pode ser em qualquer revista, tem que ser a revista a Qualis A, né, é o que conta. Então você vive também, a gente vive numa pressão de produção e aí você questiona a qualidade também das coisas porque tem esse tempo, né, escrita é um momento que demora, você tem que amadurecer, você tem que ler várias coisas, quando você tá fazendo uma pesquisa.” (ENTREVISTADA – P7)

É algo pro professor que parece às vezes que você é visto como uma máquina hoje pra progressão, pra carreira docente, tudo você tem que tá dentro desse perfil de produtor eterno e que muitas vezes, assim, a parte negativa é que você muitas vezes nessa obrigação você pouco faz ou com prazer, né, ou você faz porque tem que fazer, você tem que atingir um número e... o meu foco, eu não entrei pro ensino superior pro ensino pra isso, mas é aquilo, acaba sendo consequência da sua carreira e que você às vezes entra no barco porque tem entrar e ponto, né, você é pressionado a isso. Mas eu vejo de forma muito negativa por esse sentido. Você às vezes está produzindo algo que você nem queria estar, mas você tem que atingir números e que você mesma é visto apenas como números, né, às vezes não tem a questão do qualitativo é mais do quantitativo. Então nesse sentido eu acho uma coisa muito ruim.” (ENTREVISTADA – P1)

“O meu olhar, prefiro fazer como o seguinte: eu odeio essa lógica produtivista. Ela me incomoda profundamente. Não quero estar nela. Não quero ter uma vida que só funcione para fazer aquilo que a vida acadêmica solicita. Eu tenho vida fora da vida acadêmica e continuo tendo-a e quero continuar tendo-a. então, eu tenho os meus espaços de descanso, espaços de diversão, o meu final de semana que eu quero ir pra praia, o meu Chopp com os meus amigos e nada no mundo vai me tirar isso. Por sinal, eu demorei muito para conquista-lo. Eu fui um workaholic durante muito tempo na minha vida paulistana, até eu me tocar que ‘opa’ não é isso que eu preciso construir pra ser uma pessoa feliz, pra ter uma vida mais potente, mais forte, mais afirmativa no mundo. Então, assim, na sala de aula eu sou um grande crítico do produtivismo, um grande crítico, sempre questiono todo e qualquer tipo de caminho que fique me colocando, ou nos colocando numa necessidade de chancela, de pontuação matemática em relação a nossa existência. Isso me incomoda muito. [...] Pra mim, esse monte de políticas de produtividade, pra mim, é ridículo. Me infantiliza como professor; as pessoas aqui dentro assumem isso de forma naturalizada horrível; gente que fica morrendo de felicidade de tá se desesperando pra escrever não sei quantos mil artigos; tem dez artigos pra escrever ao mesmo tempo. Sabe, umas coisas que eu olho e falo que bom que você tá feliz com isso. Não é isso que me faz feliz. O que me faz feliz é conseguir encontrar possibilidades aonde meu pensamento vai ser ativado nos vários encontros que eu tenho, um texto com papel em

branco, um texto com os alunos que eu tenho na sala de aula, enfim, acho que é muito mais por aí. Entendeu?” (ENTREVISTADO – P2)

A partir dos dados apresentados, podemos inferir que os professores ora revelam a satisfação com o exercício profissional na instituição, pelo fato de lecionarem em uma universidade pública de referência, e a decorrente autonomia possibilitada para ministrarem seus cursos; ora os professores não estão satisfeitos com os condicionantes institucionais, sejam a respeito da estrutura da formação oferecida, seja pela lógica produtivista do fazer científico. Portanto, percebemos o quanto as circunstâncias institucionais afetam a identidade profissional dos investigados, e se revelam enquanto fatores que levam à satisfação ou não satisfação no exercício da profissão. No que se refere à autonomia do professor universitário, observamos que se trata de um aspecto identitário que instiga o exercício da docência, tendo em vista que os investigados apontaram como um aspecto positivo do trabalho docente neste nível do ensino.

Ao longo deste capítulo procuramos discutir a inserção profissional docente no ensino superior, partindo do contexto e seus sujeitos – o cenário da pesquisa e a caracterização dos professores investigados – caminhando pelos aspectos prevaletentes no processo de inserção, como a tensão, o acolhimento e as estratégias de pertença, para, então, esboçar uma compreensão possível da identidade profissional em diálogo com o contexto institucional, o mesmo de onde partimos. Esse percurso permitiu-nos verificar que a importância atribuída aos pares no processo de inserção e o reconhecimento da autonomia no processo de identificação são aspectos prevaletentes e determinantes na configuração da identidade docente dos novos professores da FE/UFRJ. Com esse aparato continuaremos o percurso analítico no próximo e último capítulo buscando analisar a inserção profissional e as concepções sobre formação para o exercício docente no contexto do ensino superior.

## **CAPÍTULO III**

### **INSERÇÃO PROFISSIONAL E CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Este capítulo tem por objetivo analisar as concepções sobre formação para a DES com base no que expuseram os investigados da pesquisa. Para tanto, discutimos a especificidade da função docente e os limites de ordem estrutural decorrentes das condições de trabalho na instituição investigada para, então, focalizar a ideia de formação específica para a DES e os percursos formativos identificados.

#### **3.1. FUNÇÃO DOCENTE E ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Tal como vimos no capítulo I, historicamente o docente do ensino superior exerceu seu ofício professoral paralelamente à sua atuação no mundo do trabalho. Conforme Cunha (2004), visando exemplificar, médicos formavam médicos, engenheiros formavam engenheiros e advogados formavam advogados. Deste modo, os conhecimentos pedagógicos se mantiveram em segundo plano. A autora aponta que os pedagogos, profissionais da Educação, atuavam, a princípio, apenas como legitimadores de currículos formulados pelos profissionais das áreas específicas, com vistas a favorecer a conformação legal desses currículos. Esse aspecto marca a DES, fazendo prevalecer uma concepção de docência centrada na transmissão de conhecimento.

Sobre a tradição de formação no ensino superior, Roldão (2006), discutindo o contexto do ensino superior português, afirma que a Universidade - pelo poder que detém e pelo controle autônomo sobre a sua ação -, pôde perpetuar formas tradicionais e transmissivas de docência ligadas ao entendimento de ensinar como “professar” um saber. Como exemplo disto, Roldão (2006) cita a figura da cátedra, símbolo do saber e do seu respectivo poder. A autora ainda afirma que o prestígio da função docente no ensino superior atuou como um agente imobilizador de mudanças neste quadro, além de favorecer a reprodução deste modelo em outros níveis de ensino.

No entanto, há de se destacar que, apesar da permanência no imaginário coletivo dessa prerrogativa, reconhecemos que a ação de ensinar, entendida por Roldão (2007) como mediação, é fundada em um domínio seguro de saber. Nas palavras da autora,

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões” (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Os conhecimentos mobilizados pelo professor para ensinar representa objeto de estudo de autores como Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (2005). Sobre a especificidade da função docente, Roldão (2007) tem oferecido importante contribuição. Nesta seção, pretendemos discutir, com base em Roldão (2007) e Shulman (2005) a necessidade da função docente e da base de conhecimento profissional tornar-se mais reconhecidas e afirmadas no contexto da DES.

Sobre a função docente, Roldão (2006; 2007; 2009) discute fatores distintivos, para acrescentar-se a outros estudos que pretendem situar a docência como profissão. Defende que a ação de ensinar, ao longo do tempo, foi o que caracterizou o docente, ainda que o entendimento sobre o ensinar não fosse consensual. Diz ter prevalecido duas perspectivas sobre o ensinar: professar um saber e fazer aprender alguma coisa a alguém, onde a primeira se reconhece pela postura transmissiva do professor frente a um saber específico a ensinar, e a segunda, pela sua perspectiva mais pedagógica, ao reconhecer o discente como sujeito importante no desenvolvimento do ensino.

Na sua colaboração para o reconhecimento de um conhecimento profissional específico, Roldão (2006) destaca um conjunto de “caracterizadores” que, na sua tese, são agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente: 1. O conhecimento profissional docente possui *natureza compósita*, que é diferente de composta. Segundo Roldão, é necessária uma ação transformativa que modifique e integre os conteúdos científicos e didático-pedagógicos, informada por saber agregador, ante a uma situação de ensino, por apropriação mútua dos tipos de conhecimentos envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. O conhecimento profissional docente possui como elemento central a capacidade de mútua incorporação, coerente e

transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimentos<sup>6</sup>. 2. Outro gerador de especificidade deste conhecimento é a *capacidade analítica*, aspecto que a linha da prática reflexiva<sup>7</sup> vem acentuando e que se opõe ao agir rotineiro. Para a autora, exige o rigoroso domínio de muito saber técnico e o domínio de uma componente improvisativa e criadora ante cada situação concreta. 3. Possui ainda, natureza *mobilizadora* e *interrogativa*, pois pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o questionamento permanente. 4. Relacionado à capacidade de questionamento, a autora apresenta a *meta-análise* como outro gerador de especificidade, importante para obter uma postura de distanciamento e autocrítica, essencial nas práticas reflexivas. 5. A meta-análise permite a desconstrução do conhecimento tácito, a desocultação e a articulação necessárias à sua passagem a saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros. Outro caracterizador gerador de especificidade do conhecimento profissional docente é a sua capacidade de *comunicabilidade* e *circulação*.

Em vez de prática docente, Roldão se refere à ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada no domínio seguro de um saber que:

[...] emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular (ROLDÃO, 2007, p. 101).

No tocante à base de conhecimento profissional docente, Shulman (2005), ao desenvolver suas pesquisas sobre o pensamento do professor, onde debruça seus esforços investigativos sobre como o professor perito pensa, organiza e desenvolve seu ensino, apresenta as seguintes categorias que refletem o domínio de conhecimentos do professor:

1. *Conhecimento do conteúdo de ensino* (ou conteúdo específico), envolvendo dois tipos de conhecimentos: o substantivo e o sintático. O primeiro refere-se ao domínio de conceitos, ideias e fenômenos de uma determinada área de conhecimento. O

---

<sup>6</sup> A autora toma as componentes categoriais de Shulman como referente (ROLDÃO, 2007, p.100).

<sup>7</sup> Para mais, ver estudos sobre a epistemologia da prática, tendo Donald Schön como expoente.

segundo diz respeito aos métodos através dos quais novas informações são produzidas nas investigações de campo, no intuito de legitimar novos conhecimentos.

2. *Conhecimento pedagógico geral*, que se refere às teorias de ensino e aprendizagem, gestão e organização da sala de aula, indo além do domínio do conteúdo de ensino.

3. *Conhecimento do currículo*, envolvendo o conhecimento dos programas, dos materiais didáticos, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial.

4. *Conhecimento pedagógico do conteúdo* referente à relação que o professor faz entre o conhecimento do conteúdo de ensino e o conteúdo pedagógico geral. Trata-se de um conhecimento construído pelo professor ao ensinar, que pode ser considerado como um novo tipo de conhecimento e o único em que o professor é protagonista, pois depende da sua construção pessoal, sendo aprendido durante sua atuação profissional.

5. *Conhecimento dos alunos e de suas características*, que envolve o conhecimento do perfil e do contexto social em que os alunos estão inseridos.

6. *Conhecimento dos contextos educacionais*, que inclui o conhecimento sobre o trabalho em grupo, sobre administração escolar, políticas de financiamento, características das comunidades e das culturas.

7. *Conhecimento dos fins educacionais*, ou seja, sobre metas, propósitos e os fundamentos filosóficos e históricos da educação.

Nessa direção, Shulman (2005), apresenta a fonte de elaboração desses conhecimentos, constituída de quatro frentes: i. *formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas*; ii. *processo educacional institucionalizado como organização do sistema educacional, currículo, material didático*; iii. *pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, desenvolvimento e aprendizagem, ensino, dentre outros temas da área*; iv. *a sabedoria que deriva da própria prática*.

Logo, para Shulman, a base de conhecimento profissional do professor se desenvolve a partir da formação acadêmica na disciplina a ensinar, do conhecimento do currículo e suas manifestações, da ciência sobre as investigações desenvolvidas pelas áreas de conhecimento aplicadas à Educação e da sabedoria que a prática outorga.

No caso da DES, além destes conhecimentos profissionais apontados pelos autores citados, ainda são acrescentados outros saberes relacionados ao contexto da universidade, associados aos fins específicos que também caracterizam a instituição.

Conforme discussão realizada no primeiro capítulo, o exercício da docência na universidade exige uma preparação específica, pois envolve certas especificidades, como a articulação entre a pesquisa, o ensino, a extensão e, em alguns casos, a gestão. Estas particularidades foram explicitadas pelos depoentes, como evidenciam as falas a seguir:

“Essa troca informativa... ela é extremamente importante, mas é importante que ela esteja ligada à pesquisa e extensão. Porque senão eu não produzo conhecimento, eu vou só repetindo conhecimento já produzido. Então a docência precisa realmente estar vinculada à pesquisa e extensão, precisa estar em contato com a comunidade, os congressos, a tudo isso. Então o professor, quando ele entra na sala, ele precisa ter esse dever de casa feito também.” (ENTREVISTADA – P13)

“Tem que pensar a formação *stricto sensu* desde o início com essa articulação! O que adianta a pesquisa se isso não alimenta também o ensino né? Se eu não consigo de certa forma fazer um exercício analítico mais profundo com meu aluno, mais coerente. Eu acho que deveria se pensar talvez na própria pós graduação... Eu acho que a gente, como qualquer professor da educação básica, tem esse componente de facilitar e mediar essa questão do conhecimento, mas pra isso, a gente tem que estar envolvido em outras instâncias... Que é uma coisa que tem que estar sempre sendo alimentada por outra, tem que estar sendo alimentada pela pesquisa, sendo alimentada pela extensão. Eu acho que essa tríade é muito importante e a gestão hoje também. A gestão também é um ponto importante, porque não adianta você passar pela universidade e achar que você não vai ocupar uma posição de gestão, como isso se organiza é que é complicado!” (ENTREVISTADA – P6)

“Ser professor universitário é esse conjunto de atividades (...) o professor de Educação Superior, ainda na Universidade pública, isso é importante de demarcar, porque na Universidade pública é muito diferente de uma Universidade privada ou de uma Faculdade privada... a gente realmente tem condição de desenvolver Ensino, Pesquisa e Extensão de maneira articulada. Então, é plenamente possível fazer isso. E, aí, a docência se configura nessa íntima relação, não tem como pensar uma docência universitária no sentido que ele cabe, sem essa articulação.” (ENTREVISTADA – P9)

Como podemos depreender através dos relatos acima, muitas vezes o professor precisa assumir as atividades de gestão e extensão, sem ter um perfil ou receber uma formação específica para isso. O depoente a seguir declara encontrar facilidade em

conciliar o ensino e a pesquisa, no entanto, encontra dificuldades em relação às atividades de gestão:

“O ensino e a pesquisa eu também vejo como algo fácil, que é uma forma de você refletir... Então muitas vezes eu tento sempre pensar na pesquisa como uma forma de me ajudar também na sala de aula e no ensino. A questão da gestão, eu, assim, me inseri na comissão de coordenação de estágio, justamente porque a gente tem a questão lá da pontuação pra uma progressão futura e tal. Mas é algo que eu vejo como um ponto de dificuldade, né, porque você já tem que dar conta de tantas coisas que certamente vão te enriquecer, enquanto que a gestão muitas vezes você não tem um perfil pra aquilo e que você tem que lidar de alguma forma com isso, tem passar por essa gestão de alguma forma. Então a questão da gestão, a meu ver, fica um pouco de lado, até porque eu sou uma pessoa que não gosto dessa parte de gestão. Fui convidada várias vezes na rede particular pra ser coordenadora e sempre recusei porque eu não sou uma pessoa que sei lidar muito com papéis, com burocracia e tal... o meu negócio é estar em sala de aula e a pesquisa contribui pra eu pensar essa sala de aula. Agora a parte de gestão eu vejo como uma dificuldade principalmente pro profissional que não tem o perfil pra isso, que é o meu caso” (ENTREVISTADA – P1)

Os relatos dos entrevistados nos remetem ao que apontam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 165), quando discutem que o exercício da docência na universidade exige do profissional, que ele seja “reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação”.

Nesse sentido, cabe comentar a ideia de profissional reflexivo de Schön (1983), na qual o docente consegue dar conta de situações incertas, instáveis, singulares, quase sempre cotidianas no ambiente escolar ou acadêmico, incapazes de serem resolvidas através de repertórios teóricos pré-determinados. O autor chama atenção para a forma como habitualmente são realizadas as atividades espontâneas da vida diária do professor em sua prática docente, distinguindo estas formas em duas opções: o “conhecimento na ação” e a “reflexão na ação”. O conhecimento na ação seria aquele conhecimento tácito, implícito, sob o qual não exercemos um controle específico. Trata-se de ações que realizamos espontaneamente sem pararmos para pensar sobre elas antes de fazê-las. “São compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam estas ações. Muitas vezes nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido e simplesmente nos

descobrimos fazendo-as”. Neste tipo de situação o conhecimento *está na ação*, ou seja, o “saber como fazer” não consiste em um conjunto de regras estruturadas previamente à ação, nem colocamos em prática como aplicação de decisões previamente estruturadas. Já na “reflexão na ação”, pensamos no que estamos fazendo ou pelo menos pensamos enquanto estamos fazendo, geralmente frente a uma situação inusitada ou não habitual. Supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos, para reconduzi-la adequadamente.

O conceito de autonomia docente permeia a capacidade de reflexão sobre a ação individual e coletiva do docente na instituição e sua influência e postura frente a sociedade. Na docência reflexiva, os professores lutam para conquistar esta autonomia, em nome do componente ético de seu trabalho, de sua responsabilidade e de seu compromisso social, onde o alcance da autonomia profissional se dá na medida em que se consolida a autonomia social. O depoente a seguir, aponta para a dificuldade que pode se apresentar nesta relação:

“Ser professor universitário... é lidar com um espaço que muitas vezes tem dificuldades de permitir o autônomo; é lidar muitas vezes com uma quantidade enorme de lutas que estão presentes em instituições e que, às vezes, incomoda, as vezes chateia; é lidar, as vezes, com histórias que são mais ou menos incômodas” (ENTREVISTADO – P2)

Essa autonomia, portanto, está relacionada à capacidade de equilíbrio entre as necessidades do professor na docência e as condições de trabalho que ele encontra. O autor ressalta ser fundamental considerar não só as condições pessoais do professor, como também as condições estruturais institucionais e políticas na qual a universidade e a sociedade interagem, e chama atenção para a influência que estes fatores exercem na construção da autonomia profissional docente. Sobre esse aspecto, nos deteremos na próxima seção.

### 3.2. LIMITES ESTRUTURAIS AO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA FE/UFRJ

A possibilidade de trabalhar no ensino superior no contexto da Universidade e, ainda, no contexto de uma Universidade com o prestígio da UFRJ, gera no professor ingressante alta expectativa no que toca às condições de trabalho. Cogita-se a existência de um gabinete de trabalho para estudo pessoal, orientações aos alunos, realização de reuniões de pesquisa, de docência, de extensão; o acesso a bons equipamentos tecnológicos, assim como a possibilidade de locais adequados para as aulas e para as múltiplas reuniões que o trabalho exige. No entanto, não tem sido assim na FE/UFRJ. Questionados sobre os desafios enfrentados no processo de inserção profissional, os investigados apontaram aspectos dificultadores que obstaculizam a entrada, sendo recorrente aquele que se refere às condições de trabalho. A infraestrutura física e administrativa, a carência de recursos e instrumentos tecnológicos para a realização do trabalho emergiu com muita força na fala dos investigados, denotando o quanto esse aspecto tem afetado o exercício da função.

Acerca do espaço físico da instituição, nossos investigados pontuaram críticas em torno da precariedade dos prédios e das salas de aula, tal como será possível notar nas falas de P1 e P13:

“Primeiro a questão da infraestrutura mesmo, né, a gente percebe que desde teto, que tudo tá muito abandonado.” (ENTREVISTADA – P1)

“Assim, primeiro fisicamente, a estrutura de salas, assim. No verão um calor absurdo, na chuva os pingos e o molhado nas salas...” (ENTREVISTADA – P13)

Além da precariedade do prédio<sup>8</sup>, outro aspecto referente às condições de trabalho diz respeito à ausência de um espaço físico adequado para o professor desenvolver atividades

---

<sup>8</sup> No início de dezembro de 2015 as instalações da FE/UFRJ foram interditadas, mediante decisão da Congregação extraordinária realizada em novembro, com expressiva participação do coletivo de docentes, estudantes e técnicos administrativos. O motivo da interdição foi a condição de deterioração do prédio e as obras no telhado. A parte administrativa foi deslocada para o terceiro andar do prédio da Decania do CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas e para um conjunto de módulos, anexo ao prédio do CFCH. As aulas passaram a acontecer em módulos localizados no Campinho e em salas disponíveis nas Unidades que constituem o Campus da Praia Vermelha.

específicas de sua função. As falas de P8 e de P3 deixam ver o problema no campus da Ilha do Fundão e a falas de P5 e P6 sinalizam na mesma direção, porém no campus da Praia Vermelha:

“Como a gente não tem gabinete no Fundão, nós não temos sala de reunião de Didática, de Prática que é uma demanda nossa, sabe, então, a gente fica numa situação muito precária. A gente vai dar aula no Fundão, mas numa condição, eu usaria a palavra de indigente, lá, né, assim sem um local, sem nada. Muito complicado!” (ENTREVISTADO – P8)

“E mais ainda porque como eu sou lotado aqui, mas tô próximo aos outros departamentos, assim, dou aula na Letras, chegar também na Letras, assim... às vezes não tem um espaço físico, né, pra ficar a não ser a sala de aula que pode estar sendo ocupada por outro professor, então isso me incomoda. Nem na Letras. Isso me incomoda porque... parece que o meu papel é chegar, dar aula e ir embora, né, eu tava acostumado a ficar na instituição, orientar, trabalhar na própria instituição. (ENTREVISTADO – P3)

“De não ter uma sala pra trabalhar, isso até causa umas lesões corporais... É preciso trazer tudo nas costas, no ombro, eu não tenho nada, nenhum espaço pra deixar os livros, pra deixar os materiais, então assim todo dia carregar aquilo, no início eu sofri muito... assim de carregar peso.” (ENTREVISTADA – P5)

“Acho que a questão do espaço mesmo, da gente não ter ... eu imagino que quem chegou sem ter um grupo pra ser acolhido ficou perdido, você não tem nem onde sentar praticamente pra trabalhar. Isso complica muito!” (ENTREVISTADA – P6)

A precariedade das instalações prediais e a inexistência de gabinetes de trabalho e de salas para reuniões de pesquisa, de prática de ensino e de outras atividades próprias ao ofício docente no contexto investigado são aspectos que afetam a dinâmica de trabalho do docente. Mas, mais que isto, afetam, no entendimento de um dos entrevistados (P2), a possibilidade de organização do coletivo em torno de um projeto de formação, de um projeto de Faculdade de Educação, de constituição do que denominou de comunidade científica. Segundo declarou P2:

“Olha, acho que tem uma questão fundamental e que, provavelmente você deve ter ouvido de todas as pessoas que sentaram com você até

agora, que diz respeito a estrutura, a infraestrutura, a condições estruturais de trabalho... Acho que nem precisa ficar falando tanto disso, quanto isso causa empecilho ao trabalho de docência, mas ele causa empecilho a uma coisa que me parece muito fundamental na Universidade. Ele causa empecilho a constituição, na minha opinião, de uma comunidade acadêmica. Isso é o que mais me inquieta.” (ENTREVISTADO - P2)

Sem local para trabalhar, a permanência na Unidade se limita aos dias das aulas e reuniões, gerando dispersão e afetando, portanto, segundo os professores ingressantes, maior e melhor relação com o projeto institucional de formação. No caso da FE/UFRJ, porque as aulas podem acontecer em três campi – Praia Vermelha, Ilha do Fundão e IFCS (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais), a dispersão alcança maior evidência, pois a presença de um colega na sede pode ocorrer, dependendo do caso, no tempo de uma vez por mês, em dia de reunião departamental. A fala de P4 ilustra essa problemática.

“O fato da gente não ter salas pra se acomodar isso é muito ruim. Porque eu preferia muito mais ficar aqui 5 ou 6 horas por dia, só trabalhar aqui, ir pra casa e não fazer mais nada em casa, sabe. Hoje, eu fiquei de 8:30 as 11:00 horas em casa preparando aula. Eu preferia ficar aqui, atendia aluno se tivesse que atender, dar palestra, fazer meu trabalho... Mas eu não posso fazer, não tem condições... a Faculdade não me oferece essa possibilidade. Então, eu fico, eu trabalho muito mais em casa do que na Universidade, propriamente dito. Então, assim, a infraestrutura material, sala pra te abrigar, pra ter um computador pra você usar com tranquilidade, isso não tem.” (ENTREVISTADO – P4)

A fala acima de P4 toca também no acesso aos recursos materiais. Este é outro aspecto bastante presente nas falas dos depoentes, ou seja, as dificuldades que encontram em torno dos recursos materiais e tecnológicos. Muitos docentes afirmaram que o acesso aos materiais didático-pedagógicos não é fácil, inviabilizando o bom desenvolvimento das aulas:

“Então você às vezes, por exemplo, quer usar um recurso de audiovisual é difícil a marcação, às vezes não tem, às vezes o outro colega já tá na sala de vídeo e aí você não pode usar. Então essa parte de recursos e de infraestrutura é uma coisa que torna a aula difícil.” (ENTREVISTADA – P1)

“Olha, tem dificuldades do ponto de vista, assim, mais de infraestrutura que, assim, nem sempre é muito fácil ter acesso a material; as vezes o material mesmo não tá completo de ‘ah, tem

computador, mas não tem caixa de som' se eu quiser passar um filme. Eu só consigo, às vezes, se eu quiser passar são slides, né. Por exemplo, eu tô dando aula no container. Então, no container, lá eu não tenho nem computador que eu possa pegar. Se eu quiser, eu tenho que trazer de casa. Porque lá eles não têm computador pra emprestar.” (ENTREVISTADO- P4)

“Outras dificuldades que têm aqui é da própria estrutura da Faculdade, em termos de... de espaço mesmo pra poder trabalhar. Nós temos pouca coisa disponível em termos de materiais; a gente não tem material, a gente não tem o básico de material de consumo, por exemplo, imprimir plano de curso; fazer qualquer procedimento administrativo, todos os materiais ficam por conta do professor, então, isso pra mim foi um dificultador grande porque eu tava recém-chegada aqui e também não tinha uma instalação de casa, de impressora e essas coisas todas. Então, era extremamente complicado.” (ENTREVISTADA – P9)

Na esteira das dificuldades ligadas ao aparato tecnológico e midiático, situa-se também o acesso à internet. Por conta das condições prediais, que envolvem problemas com instalação elétrica e as limitações de novas instalações em face do padrão estabelecido para prédio tombado pelo patrimônio histórico, o caso do Palácio Universitário, onde se localiza a FE/UFRJ, não existe ainda rede de acesso aberto à internet. Para nossos depoentes, este é um limite estrutural difícil de aceitar, considerando tratar-se de uma Universidade como a UFRJ.

“Uma questão difícil é da falta de internet. Pra mim, não ter rede wifi é complicado...” (ENTREVISTADA – P11)

Como se pode depreender das falas dos sujeitos, a precariedade das condições de espaço físico e de materiais emergiu como o principal limitador para o exercício da função docente. Este foi, sem dúvida, o aspecto que alcançou total unanimidade entre os 15 entrevistados no que toca à inserção na FE/UFRJ.

### **3.3. FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAR NO ENSINO SUPERIOR**

A profissão docente apresenta algumas marcas históricas, como a desvalorização do professor, devido ao seu caráter vocacional e o seu exercício realizado predominantemente pelo público feminino. Estas marcas ajudam a manter a identidade

da profissão docente como um ofício, a ser desenvolvido em troca de baixos salários e em condições nem sempre satisfatórias. É o que apontam os dados da pesquisa de Guimarães (2001, *apud* PIMENTA E ANASTASIOU, 2010). Os mesmos revelam que o processo de profissionalização do professor se torna complexo diante de alguns fatores: i) falta de um sistema e tradição na formação de professores; ii) quantidade de professores que atuam sem formação; iii) ausência de uma cultura profissional entre o professorado e iv) diferentes faixas de remuneração, entre a educação básica e o ensino superior.

Alguns dados de nosso estudo convergem com a pesquisa supracitada. Conforme já explicitado, a maior parte dos professores concursados é do gênero feminino (de quinze docentes universitários, apenas quatro são homens). Além disso, alguns depoentes demonstraram ter planejado a DES como uma possibilidade de melhores condições de trabalho e remuneração, indicando uma valorização e um reconhecimento social maior do ensino superior em relação à educação básica. Os dados também apontaram a insuficiência da formação docente para atuar no ensino superior, revelando que alguns professores buscam estratégias e soluções por conta própria no decorrer da sua atuação profissional, a fim de superar as dificuldades encontradas, tais como apoio dos pares.

Pesquisadores apontam que a docência universitária é caracterizada por um conjunto de ações, pressupondo elementos de várias naturezas e envolvendo múltiplas dimensões da atuação docente (CUNHA, 2010; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010). No entanto, conforme contextualização apresentada no capítulo I, no Brasil não existe uma formação de professores universitários, e estes, por sua vez, ficam responsáveis por sua própria formação, recaindo sobre si a decisão de buscá-las ou não, e também em relação ao tipo de formação e em que momento ocorrerá. Do outro lado, estão as necessidades da Universidade enquanto instituição, que precisa de profissionais capazes de enfrentar os desafios que vão se apresentando institucionalmente. Assim, emerge o dilema de uma formação focada no desenvolvimento pessoal ou uma formação voltada para as necessidades da instituição.

Os programas de pós-graduação que certificam o professor universitário priorizam a condução de pesquisa perpetuando a crença de que para ser docente é mister ser um bom pesquisador.

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a formação de professores universitários inclui: a formação científica, relacionada aos saberes das áreas do conhecimento, pois ninguém ensina o que não sabe; a formação pedagógica, pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano; a formação didática, que trata da articulação da teoria da Educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas; e a experiência pessoal do sujeito professor, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida. As autoras apontam ainda, que os saberes pedagógicos, até então, representam baixo prestígio acadêmico, apesar de serem fundamentais para a docência universitária, o que se pode observar através da fala do entrevistado P8:

“...é que eu não me formei assim na graduação. Minha graduação não foi assim. Não havia essa divisão; não havia essa valorização maior de determinadas questões, porque todo mundo estava se formando pra ser professor. E, já na UFRJ, a gente tem discursos dentro das licenciaturas que desvalorizam a formação do professor, porque a universidade forma o pesquisador, não é.” (ENTREVISTADO – P8)

Outros depoimentos revelam a supremacia da pesquisa em detrimento do exercício da docência, conforme evidenciam as falas de P10 e P7:

“A pós-graduação é ambígua, é uma faca de dois gumes. Ela forma e não forma pra você ser professor. Que na verdade o que significa você ser doutor em alguma coisa? Significa você ser pesquisador em alguma coisa, o doutorado é isso... mestrado é a mesma coisa, você faz uma pesquisa, faz umas disciplinas lá mas ... sua avaliação no final é pelo seu produto ... um relatório de pesquisa. Não é um curso de formação pra ser professor.” (ENTREVISTADA – P10)

“...às vezes o professor acaba tão desesperado com essa questão da produção, né, que a graduação acaba ficando, não de lado, mas acaba não sendo a prioridade, né. E aí qual o papel do curso também, né. Eu acho que tem que ter, tem que de fato ter a questão da pesquisa, tem que ter produção, mas eu não sei se esse caminho que tá colocado é o melhor, né. Você acaba criando essas distorções também, né.” (ENTREVISTADA – P7)

Neste campo complexo de ação, Pimenta e Almeida (2011) também consideram três dimensões da formação docente, a saber: a *profissional*, na qual se reúnem os elementos definidores da atuação profissional; a *pessoal*, que envolve as relações de

envolvimento e os compromissos com a docência e a compreensão dos fenômenos que afetam os profissionais e a *organizacional*, que trata das condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos. As autoras afirmam que este movimento configura a “concepção ecológica” da formação docente, na qual defende que o professor deve se tornar um agente de mudança, capaz de “enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 27).

Os dados de nossa pesquisa revelam que alguns professores consideram a formação realizada através da pós-graduação insuficiente para atender as exigências destas dimensões. As falas abaixo são representativas deste grupo:

“A formação inicial, a formação na pós-graduação te dão uma espécie de especialização, mas não especificamente pra trabalhar na graduação, até porque, assim, tanto a minha dissertação quanto a minha tese não foram ligadas, por exemplo, ao ensino.” (ENTREVISTADA – P10)

“...tinha uma pesquisa do mestrado, que acabou me levando pro doutorado que me interessava muito, mas mais que uma pesquisa, por conta do caráter dela, de investigar o corpus literário, eu não via muita aplicação numa sala de aula da educação básica. Então paralelo ao mestrado e o doutorado, eu fui buscando uma outra formação, mediante leitura, ou no caso, uma lato sensu, na área mais voltada pras políticas de ensino de espanhol e de português, que estavam acontecendo na escola. E aí eu acho que por um estudo muito autônomo, assim, eu consegui ler muita coisa e ficar a par de muita coisa que eu não tive infelizmente na formação inicial e não tive nem no mestrado e doutorado...” (ENTREVISTADO - P3)

Os depoimentos a seguir indicam a necessidade de uma formação específica, capaz de desenvolver uma cultura profissional que dê conta das dimensões apresentadas. Revelam ainda, a relevância da dimensão pedagógica no trabalho docente.

“Essa formação pedagógica, eu sou defensora dela, inclusive. Não só do ponto de vista de pensar uma formalização dela, mas também de pensar como que ela pode ocorrer nas diversas, nas diversidades das áreas que conformam a Universidade e que a gente não tem também o viés muito claro dessa formação. Que a tendência nossa quando se fala em formação para a docência universitária é pensar disciplina. É pensar a disciplina de Didática no Ensino Superior, que é o que é, por exemplo, forte nas graduações lato sensu, todas têm que oferecer Metodologia e Didática no Ensino Superior. Isso não forma o professor pra docência no ensino superior. Na minha experiência com

o que nós estamos desenvolvendo lá na UFMG, a diversidade de demandas formativas é muito grande e ela precisa ser considerada, quando a gente pensa essa formação. Então, penso que a gente tem que ter essa formação pedagógica. Ela é uma formação específica da qual a Pedagogia tem que se ocupar, mas que a Pedagogia ainda não tem uma clareza, também, de que formação é essa. Porque nós temos poucos estudos e entendimento do que é a Pedagogia no ensino superior. A gente tem muito da Educação Básica; a gente tem muito sobre o desenvolvimento da criança, do adulto analfabeto pra se tornar alfabetizado, mas não tem do que que é a Educação Superior.” (ENTREVISTADA – P9)

“Eu acho que até o entendimento do que é docência... Porque você dar aula é só chegar lá e passar o texto, só... qualquer um pode dar aula? [...] Então eu acho que tem essa questão da formação específica para dar aula, né, que é a questão dos conhecimentos pedagógicos, a questão o próprio entendimento daquele profissional que você tá formando, a questão social, a questão política dessa formação...” Acho que o entendimento dessas questões que envolvem a docência também, eu acho que nesse sentido uma formação específica pro ensino superior é importante. Assim como pra qualquer etapa da educação que você dá aula, você tem que ter uma formação que vai além da técnica ou do método. Você tem que ter uma formação mais voltada pra essas questões relacionadas ao porque ensinar, ao para que, quem você tá ensinando, como que você tá formando... (ENTREVISTADA – P7)

Pesquisa realizada com professores que atuam em cursos de licenciatura indica que o contexto de mudança que envolve a escola contemporânea age como elemento transformador do ofício docente (ANDRÉ *et all*, 2010 *apud* CRUZ *et all*, 2014, p. 48). As autoras ressaltam que o modelo tradicional de ensino demonstra não corresponder às novas demandas educativas, sobressaindo o perfil atual dos licenciandos que não dispõem de conhecimentos escolares básicos e habilidades essenciais para enfrentarem o percurso da formação inicial.

Nos depoimentos a seguir, as entrevistadas P1 e P7 apontam uma dupla responsabilidade, que envolve tanto ensinar o conteúdo da disciplina, quanto trabalhar os déficits de conhecimento da formação propiciada pela educação básica, corroborando com o estudo mencionado.

“Então assim, é um peso que recai muito grande, até porque você às vezes tem que sanar problemas que vem da educação básica... Então é uma responsabilidade muito grande vendo dentro da disciplina que eu trabalho hoje, que é o que, você ter o olhar sensível pro texto dessa pessoa, pra fala dela, tentar não consertar, mas adequar pensando que

ele vai ser um futuro professor e ainda dar conta do teu conteúdo programático de uma forma geral, do teu programa lá dentro da tua disciplina. Então isso que eu acho mais... a dupla responsabilidade que eu chamo, né.” (ENTREVISTADA – P1)

“A gente sente na universidade os problemas que estão lá na educação básica, né, então, como mudar... também isso parte da formação desse professor que vai atuar lá com essas crianças, né. Então eu vejo que no nosso caso específico de professores dos cursos de formação de professor a gente tem um papel fundamental, né. Então não é só a questão da pesquisa, da extensão, mas também, é, na verdade a formação envolve tudo isso. (ENTREVISTADA – P7)

A ideia de formação específica para a DES não é consensual entre nossos investigados. É consensual o reconhecimento da especificidade do ensino no contexto universitário. Mas, não que se deva ter uma formação específica para ser professor nesse contexto. A entrevistada P10 posiciona-se da seguinte maneira:

“Olha, eu não sei se precisaria de uma formação específica. Eu também tenho uma posição que, talvez assim, não corresponda muito com a realidade provável no ensino superior, e a gente acaba tendo uma espécie de fetiche em relação a isso assim... a gente vê os alunos falando isso, o bom professor é o cara que é didático! Muitas vezes o conteúdo pode não ser tão bom, mas ele é didático! E o oposto significa um professor ruim. Professor que tem muito conhecimento, que tem muito conteúdo, mas não é didático é um problema. Bem, o ideal seria o que? Ter um meio termo disso, mas eu acho que muitas vezes a gente acaba tendo uma referência muito escolar do que é ser um professor, e na minha visão o professor da universidade não é isso. Por isso essa coisa do catedrático... obviamente que ele não vai ficar falando de coisas que não tenham nada a ver com os alunos, em relação aos alunos ou com disciplina enfim...” (ENTREVISTADA – P10)

Alguns depoentes, sobretudo dentre aqueles que fizeram Pedagogia, declararam que não necessitam de formação específica, tendo em vista que seus cursos de graduação contemplavam a formação pedagógica, o que pode ser evidenciado nos depoimentos a seguir:

“Eu acho que tem um ser professor dando aula mesmo e ser o professor formando professores, estando aqui no curso de Pedagogia, que eu acho assim, eu fiz Pedagogia, então eu acho que talvez, por isso eu te diga, a priori, que não precisaria de uma disciplina de Didática do Ensino Superior... mas eu entendo, e eu acho que isso foi fruto da minha formação em Pedagogia, eu entendo essa docência,

como uma construção constante, eu acho que por isso exatamente, mas eu acho que é o tempo todo pra mim, assim, sempre foi porque eu já comecei com esse processo, trabalhando com formação de professores de educação infantil, né, trabalhando eu acho que até em projetos da prefeitura mesmo, trabalhando com essa formação dos professores, e hoje na licenciatura mais ainda, e aí é uma busca constante, tanto que os meus conteúdos, assim, que eu trabalho, por exemplo, na disciplina de Didática, ele tá sempre casado, com essa atuação do professor. Então nunca é assim “ah, hoje a gente vai fazer avaliação”, tem que ter uma avaliação, mais aí pensando “que avaliação é essa? Como vocês percebem essa avaliação e como vocês perceberiam essa avaliação do ponto de vista do professor?” muito mais do que no ponto de vista do aluno, porque eles estão ali, se formando professores, né. E eu, às vezes, acho que sou até chata, assim, nessa sinalização desse lugar de professor, dos alunos, principalmente dos alunos da licenciatura, nessa pouca experiência que eu tenho. E eu acho que isso é fruto sim da minha formação, já que vem pensando e da minha experiência, que veio pensando a formação de professores, né, de educação infantil. Pra mim é isso...” (ENTREVISTADA – P11)

“Porque o mestrado e o doutorado foram uma formação mais pra pesquisa e eu tinha vindo de uma licenciatura que o foco era mais a formação do professor. Então, eu acho que de alguma maneira acabou dando uma equilibrada, assim, nessas tensões que a gente acaba sentindo, assim, na área. A minha formação, é uma formação, assim como eu disse, uma licenciatura voltada pra formar professor; de repente, assim, com uma base teórica não tão forte, porque não era o objetivo, não era de formar pesquisadores. O vínculo era de um curso de formação de professores, uma licenciatura voltada pra isso, preocupada com várias questões de sala de aula que a gente discutiu ao longo de cinco anos da licenciatura, que não foi em um ano só que a gente discutiu isso. A gente teve cinco anos lá pensando sobre o que era ser professor, então, eu vim disso. Passei por um mestrado acadêmico onde isso não era o foco e tive experiências no ensino, não é, significativas de terem ficado, pelo menos sete anos em sala de aula na Educação Básica.” (ENTREVISTADO – P8)

No entanto, também observamos outros depoimentos, nos quais a docência se mostra em segundo plano, confirmando a sua desvalorização em relação às práticas de pesquisa, como apontam as autoras Cunha (2004); Pimenta e Almeida (2011). Os relatos a seguir revelam que a opção pela docência universitária pelas professoras se deu em função da viabilização do seu desenvolvimento profissional como pesquisadoras. Depreendemos que a docência não era a prioridade da carreira profissional das entrevistadas, e sim a pesquisa:

“Vou seguir com a pós graduação, vou fazer carreira e o que significa no Brasil fazer carreira acadêmica? Você não consegue ser pesquisador no Brasil! Praticamente nenhuma área sem estar vinculado a uma instituição de ensino. Então uma coisa está relacionada a outra. Então eu pensei: Bom, tudo bem! Serei professora do ensino superior!” (ENTREVISTADA – P10)

“No mestrado. A tendência da nossa área, na carreira acadêmica, é que nós... embora a gente faça carreira de pesquisador pela carreira acadêmica, a entrada pra ser pesquisador autônomo é muito difícil. Então, a tendência, é ser professora; diferentemente de outras áreas. Então, necessariamente, já no mestrado eu me tornei monitora de pós-graduação, já fui fazendo inserção na docência universitária...” (ENTREVISTADA – P9)

Essa desvalorização da formação pedagógica também aparece no relato de um dos professores, com bacharelado em Educação Física, no qual admite ter participado de uma formação aligeirada em um curso à distância de Pedagogia. O depoente afirma que fez a graduação, mesmo sabendo que era de baixa qualidade, apenas com o intuito de adquirir um título que permitisse seu ingresso no ensino superior:

“...minha graduação foi em Educação Física, mas, Pedagogia também... eu acabei optando por fazer, porque eu fiz uma graduação, eu tinha um título de bacharel em Educação Física. Então, eu percebi que isso ia ser um caminho para eu ingressar no ensino superior, num curso de Educação, porque eu não tinha licenciatura. E, aí, eu não queria mais voltar pra Educação Física, pra terminar a licenciatura em Educação Física e também, naquele momento, eu estava já começando a fazer o doutorado, eu não tinha condições de iniciar uma graduação presencial. Então, acabei optando por essa graduação por uma questão muito específica, instrumental, porque, assim, em termos de qualidade ela é muito ruim, assim, eu achei. Foi realmente por uma questão pontual pra ter o título, pra poder fazer o concurso. E foi o que aconteceu. Eu entrei, na documentação, eu apresentei a graduação em Pedagogia por conta disso.” (ENTREVISTADO - P4)

Diante das dificuldades apresentadas, as autoras destacam a necessidade de extrair a docência do âmbito do amadorismo e da condição de atividade provisória. A profissão docente precisa ser reconhecida na sua especificidade, com saberes próprios, necessitando para isso, de uma formação que contribua para uma maior qualificação destes profissionais e um comprometimento dos mesmos em relação a sua atualização profissional. Pois, como a docência, muitas vezes, é exercida como uma atividade

complementar “para a obtenção de renda, e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 129).

### **3.4 PERCURSOS FORMATIVOS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**

A formação docente específica para atuar na universidade foi apontada pelos entrevistados na seção anterior, como uma necessidade, aparentemente, no intuito de abranger a complexidade das múltiplas dimensões apresentadas, referentes à ação docente. No entanto, alguns depoentes sugerem desenhos de formação diferentes daqueles que prevalecem nas perspectivas de cunho mais escolarizado.

Discutiremos a seguir o que conseguimos depreender da análise dos dados, a saber: contribuição da experiência na educação básica e no ensino superior, formação entre pares e auto formação como percursos possíveis do processo formativo do docente universitário.

#### **3.4.1. A atuação na Educação Básica**

A atuação na Educação Básica como percurso formativo relevante, já discutida no capítulo II, dentre outros aspectos constitutivos da identidade profissional, volta a aparecer nesta seção. O contato com a escola básica é indicado no relato de um depoente, também como um pré-requisito necessário para o bom desempenho da docência. No entanto aparece, principalmente, associado à atuação em algumas disciplinas ou componentes curriculares dos cursos de licenciatura, como a Prática de Ensino e a Didática<sup>9</sup>, como podemos observar no depoimento abaixo:

“...eu passei pelo Ensino Médio, passei pelo Ensino Básico como professor de Português e Literatura. Então, eu falo de um lugar que eu conheço, que é a Educação Básica, não é? Não tô falando em abstrato, como pode acontecer, porque não é pré-requisito pra ser professor de Prática de Ensino e Didática ter passado pela Educação Básica. O que é um negócio absurdo, porque a pessoa pode falar de um ponto

---

<sup>9</sup> Dez dos 15 professores entrevistados trabalham com estágio e prática de ensino (P1 – P3 – P5 – P6 – P7 – P8 – P9 – P10 – P11 – P12).

totalmente externo a escola sem saber. Eu ainda acho que, apesar de ter passado pela escola, acho que esse contato no estágio nos coloca de novo nisso, de ver o que tá acontecendo na Educação Básica, mas é diferente, não é, de quem tá vivendo dentro da sala de aula. Eu acho ainda que o meu ponto de vista pode ser um pouco distanciado, não é, mesmo assim, quem nunca passou pela Educação Básica, você ser professor de uma licenciatura, me parece bastante estranho.” (ENTREVISTADO – P8)

A ideia de outro depoente converge nesse sentido, quanto à necessidade de haver uma aproximação do professor formador com a educação básica, defendendo inicialmente que “para ser formador de professor, tem que ter alguma familiaridade com o que é ser professor na Educação Básica” (ENTREVISTADA – P9). No entanto, a mesma diverge do outro entrevistado, no que se refere à necessidade de atuação profissional neste nível de ensino, acreditando ser possível alcançar essa familiaridade através da sensibilidade pedagógica desenvolvida na prática de pesquisa.

E essa familiaridade, ela pode ser tanto pela experiência de atuação, quanto também pela sensibilidade pedagógica da questão de pesquisa. Porque muitas vezes a gente pensa que pra ser professor na Faculdade de Educação ele precisa ser professor da Educação Básica pra ser um bom professor. E não necessariamente. Eu tive uma excelente professora da área da Sociologia da Educação, que nunca pisou na escola básica e que era uma excelente professora, que conseguia contextualizar toda produção de conhecimento da Sociologia da Educação para pensar a condição docente, pensar a condição da escola pública etc. porque tinha uma sensibilidade, ali na pesquisa dela, que é a sensibilidade de pesquisa, de pensar a pesquisa na natureza educacional. Porque o problema não é o professor ser de outra área e ser da Educação e nunca ter pisado na escola ou nunca ter sido professor.” (ENTREVISTADA – P9)

A atuação na Educação Básica apareceu como uma condição importante para o exercício da DES, especialmente no caso de professores que atuam com estágio supervisionado e prática de ensino. Entretanto, não se trata de um consenso entre o grupo. Consideramos a posição de P9 pertinente, no que toca à necessidade dos professores formadores de professores adotarem a escola como objeto de investigação, de problematização, no sentido de conhecerem seu cotidiano como condição para a realização de seu trabalho.

### **3.4.2. Contribuição da atuação no ensino superior e aprimoramento da formação docente universitária**

Os dados apontam que as experiências anteriores no ensino superior, seja no campo da docência ou da pesquisa, contribuem tanto no processo de inserção quanto no desenvolvimento profissional docente.

“A minha trajetória anterior, além de toda a formação à parte, eu tive os oito anos de docência no ensino superior... você não chega completamente crua, tem um amadurecimento, apesar da gente saber que tem muito a dicotomia público-privado, essa diferença, ela é muito grande. Então assim, apesar desse amadurecimento, eu até costume brincar, a regra do jogo é outra, diferente da rede privada. Mas eu vejo como a questão de já ter uma experiência, já ter tido coisas que deram errado e certo, textos que você já leu, textos que você já utilizou em sala de aula e que fez com que os alunos crescessem, e que, de uma certa maneira, fosse enriquecedor, e que hoje, eu volto a usar com os meus alunos daqui” (ENTREVISTADA – P1)

“Eu acho que tem a ver um pouco com a minha experiência anterior, e eu também já fui substituta. Eu comecei a dar aula em curso superior com vinte e seis anos, então eu já tenho alguma experiência em educação superior.” (ENTREVISTADA – P6)

“Então, tem aí quase quatorze anos vinculada a um grupo, que na verdade é um grupo vinculado ao Centro de Educação mas que, na verdade, tem gente de diferentes áreas, tem gente de Educação Física, e que além da pesquisa, também tem inserções por exemplo, em cursos de formação de professores e com o qual eu atuei também, entrei como substituta lá na UFSC... isso na verdade foi o que me deu uma bagagem mais ampliada pra minha atuação agora no Ensino Superior.” (ENTREVISTADA – P10)

“A minha primeira experiência como professora de ensino superior me levou a trabalhar com Pedagogia do ensino superior. Eu passei a trabalhar com professores da Universidade, fazendo assessoria e trabalhando formação de professores na UFMG, particularmente. Depois, isso se expandiu até em algumas universidades privadas e cursos particulares, mas isso me aproximou da própria docência, o início da docência universitária me aproximou muito da Pedagogia universitária e, isso contribuiu muito pra que eu pudesse ter uma visão mais aproximada do que é a docência universitária no cotidiano. Porque ela, quando a gente está fazendo a graduação, a docência universitária parece muito distante do horizonte de quem está na graduação (ENTREVISTADA – P9)

“Mas eu acho assim, quando você entra na universidade, se você já tem alguma experiência na docência, isso vai te ajudar muito mais, a

sua experiência anterior, com certeza! Como nunca tinha trabalhado no ensino presencial, eu tinha muito medo, assim, nossa... aí eu vi que naquela hora que eu estava dando aula, lógico que, como eu disse, eu estava aprendendo, você vê lá os estudos que falam de aprendizagem docente você leva uns três, quatro anos pra aprender ser professor.” (ENTREVISTADA – P7)

Como se pode notar, nossos investigados são iniciantes na instituição, mas não o são da DES. Tal como esboçado no capítulo anterior, do grupo de 15, 12 já atuavam no ensino superior antes da entrada na UFRJ. Sem dúvida que se trata de um grupo de professores que, pelo processo seletivo vivido para ingresso na FE/UFRJ, possuem marcas na sua trajetória de formação e de atuação que os tornam bastante preparados para o exercício de sua função.

Na esteira dessa discussão, o único entrevistado (P4) que não apresenta em sua trajetória atuação na educação básica e no ensino superior, defendeu o aprimoramento da formação docente universitária a partir do próprio exercício da docência.

“Olha, eu acho que uma prática de docência durante a pós-graduação, uma prática séria mesmo, em que o pós-graduando consiga efetivamente se inserir no planejamento da disciplina e no acompanhamento e, eventualmente, em até ministrar aulas é um fator que poderia contribuir pra preparar melhor esse docente, porque as vezes o pós graduando passa oito anos, seis anos estudando, só estudando, ele não tem nenhuma experiência em Educação Básica, então, não tem qualquer experiência com classe, né, com turmas e acho que isso faz diferença na hora de você ter contato de, sei lá, de fazer esse papel de mediador do conhecimento.” (ENTREVISTADO - P4)

Outros investigados também apontaram o estágio em docência na própria pós graduação como um caminho de aperfeiçoamento da formação para atuar no ensino superior, como evidenciam os seguintes relatos:

“Tem outras coisas também que contribuem.... por exemplo, fazer estágio em docência, que eu fiz tanto em mestrado quanto no doutorado.” (ENTREVISTADA – P10)

“Então você tem que estar muito ciente do teu papel na formação desses professores, né. Não é só um status, você dar aula no ensino superior numa universidade pública federal, né, mas é essa responsabilidade como formador de professores mesmo. No meu caso, eu fiz na época eu tinha bolsa de doutorado, eu fiz estágio em docência.” (ENTREVISTADA - P7)

A análise dos dados permite afirmar que a falta de formação para a DES é sentida, porém não aparece a defesa de uma preparação específica, visto que a experiência com a educação básica e também com o ensino superior possibilitaram o desenvolvimento de saberes e fazeres, que foram e parecem ser recorrentemente mobilizados no exercício da função docente.

### **3.4.3. A formação entre pares e a auto formação**

Buscando analisar as concepções sobre formação para a DES, no intuito, inclusive, de tentar mapear e até categorizar, se possível, as concepções identificadas, conforme estabelecido nos objetivos da pesquisa, procuramos depreender das falas dos nossos investigados prevalências sobre essa formação. Da análise emergiram duas perspectivas, que denominamos de: i- *formação entre pares*; ii- *auto formação*.

#### **Formação entre pares**

A perspectiva de formação entre pares diz respeito ao movimento de professores de se organizarem coletivamente para discutir as questões referentes ao ensino, à docência, e tentarem através de encontros, fóruns, conversas, lidarem sistematicamente com as demandas que se interpõem à função docente e, nesse processo, vivenciarem uma formação possibilitada mutuamente pelos colegas.

Essa perspectiva decorreu mais sobre o que os entrevistados defendem do que em relação ao que eles, de fato, fazem. Não foi possível verificar se eles se organizam coletivamente para favorecer a formação. Para favorecer a inserção, vimos que sim, conforme descrevemos no capítulo dois. Mas, no que toca à formação, nos baseamos nos relatos que defenderam de algum modo a importância do coletivo para a formação docente no ensino superior. Vejamos o que eles dizem:

“Eu acho que essa docência no ensino superior, como a própria docência na educação básica, como a própria docência em si, eu acho que ela é sempre uma construção, eu não sinto falta, assim, vou ter um curso, vou ter uma disciplina de didática, como existe, do ensino superior. Mas eu acho que esse processo que eu considero que é a própria educação, que é a própria docência, né, que é essa construção com os pares, e com os alunos também, ou não nessa ordem, né, com os alunos e com os pares, eu acho que isso é a formação didática do ensino superior. A formação didática do ensino superior é essa

construção do próprio ensino com os pares, com os alunos e com os conhecimentos que você vai produzindo. Então pra mim não é fechado, não é assim ‘eu sei dar aula no ensino superior’, eu acho que não existe essa frase, não existe esse conhecimento “eu sei, eu não sei”, eu estou aqui. Eu acho que eu preciso o tempo inteiro estar construindo e reconstruindo; vendo e revendo essa minha experiência, vendo e revendo essa minha didática, vendo e revendo, isso pra mim só é possível no coletivo, é sempre no coletivo, e esse coletivo é formado pelos pares, pelos alunos e pelos conhecimentos que você vai produzindo e que você vai construindo com esses alunos e com esses pares. (ENTREVISTADA – P11)

“São encontros, mas eu acho que assim, você se comprometer com alguma coisa dentro da nossa semana que já é corrida, é complicado. Mas eu acho que encontros, seminários de docência, eu acho que seria interessante, onde você encontraria todos os professores ali, onde seriam discutidos temas interessantes, porque aí, você ficaria por tema, entendeu? Eu acho que seria bacana isso.” (ENTREVISTADA – P13)

“Ser professor é estar ciente de que você tem que desenvolver um trabalho de equipe com o seu colega, com o seu par, pra formar bem aquele profissional que você está lidando no dia a dia.” (ENTREVISTADA – P12)

“Eu acho que, por exemplo, o curso de capacitação ele até ajuda, claro que se ele vier num tema que você goste, que você tem interesse. Quando você abre, não só o curso de capacitação... mas você também abre esses espaços de debate, você consegue abordar temas que, por exemplo, um curso de capacitação não teria como abordar... Agora, de uma forma geral, o debate, eu colocaria como algo importante porque eu já participei e vi que, assim, foram bons frutos, colhidos desses espaços abertos de discussão.” (ENTREVISTADA - P1)

Alguns entrevistados descreveram um movimento e eventos realizados na FE/UFRJ, considerando positivo o debate, o diálogo e a troca entre os pares:

“Assim, eu tenho visto um movimento muito legal da própria Faculdade de Educação de criar espaços de discussão entre professores. Então eu acho que isso é uma coisa que capacita mais, porque você tá ali trocando, você tá dialogando com colegas. Não é um curso de capacitação que você tá fazendo, mas é um debate. Então aqui eu vejo que tem muito isso. [...] Então eu vejo, por exemplo, muitos seminários, né, que vão discutir a questão do ensino no ensino superior, no caso, e as nossas angústias, as nossas frustrações em relação a esse ambiente aqui. Quer dizer é... acaba sendo grupos de professores da UFRJ, da Faculdade de Educação falando da UFRJ da Faculdade de Educação, entendeu, isso é que é interessante o teu objeto de discussão é o próprio local onde você tá e o que você ocupa aqui dentro. Então isso, por exemplo, seria, é uma coisa que eu já participei aqui, e que eu acho interessante” (ENTREVISTADA - P1)

“...teve um seminário agora chamado “Por que não educamos?”, que foi muito interessante porque os professores... a gente foi conhecendo que trabalhos são feitos na universidade, eu acho que esse espaço de discussão, né, que eu acho que tem aqui, mas que talvez precisasse ser maior, então eu acho que é muito nesse sentido. É muito no fortalecimento de um coletivo, da Faculdade de Educação que eu, assim, quero deixar claro que eu não tô dizendo que não existe, até porque eu acho que eu não tenho tempo pra fazer essa avaliação, né, tão contundente de dizer que não existe. E, muito pelo contrário, eu acho que... de como eu entrei, tá acontecendo, procuro estar em todos os espaços, isso tá acontecendo. Então, mas eu acho que é isso, não pode se perder, né, precisa continuar, enfim.” (ENTREVISTADA – P11)

Essas falas ofereceram indícios, no nosso entender, para apontar a perspectiva da formação entre pares. Esses docentes fazem parte de um grupo que defende um percurso formativo que se constrói, não através de uma formação específica, mas a partir de encontros entre os professores, nos quais sejam promovidos estudos, reflexões sobre suas práticas e trocas de experiências entre si.

### **Auto formação**

A perspectiva da auto formação não se contrapõe a de formação entre pares, mas à ideia de obrigatoriedade de um determinado percurso formativo. Ela se liga diretamente ao investimento feito continuamente pelo professor para alimentar os seus saberes para ensinar com base nas suas escolhas acerca do que fazer ou não, se afirmando, portanto, na autonomia docente.

A posição de P2 é representativa da visão que permeia a perspectiva da auto formação para o exercício da DES, no sentido da negação, de forma explícita, de um modelo de formação escolarizada, defendendo a liberdade e autonomia de definição do processo formativo, como podemos observar a seguir:

“O que eu acho que não funciona e que eu sou contrário, que eu acho que não precisa? Uma lógica disciplinar que construa um curso pra professores que chegam e que a partir disso o professor se matricula. Isso é fazer desse espaço, de novo, uma escola. E pra mim, eu acho que não é isso. Eu acho que é uma outra coisa, a formação de adultos, inclusive, é uma formação que tem que levar o adulto, na minha opinião, a lidar com o próprio interesse, com os seus próprios desejos e, a partir disso, construir os espaços que ele julgue formativos para si.

Eu raramente uso prova, raramente, e grande parte dos meus processos avaliativos são auto avaliativos... Por que isso, esse trabalho de auto avaliação? Por que isso? Porque eu quero que, alunos que passam por mim, eles assumam a responsabilidade sobre a própria experiência de formação. E o que isso significa? Significa eles poderem escolher, inclusive comigo, discutir comigo, que debates são esses que lhes interessam e, sobretudo, fazer avaliações e reflexões sobre o processo avaliativo deles próprios. Sobre como eles existem e se inserem no processo de formação. E pra onde eles querem ir a partir disso. Então, por isso que, taxativamente, eu, não concordo com espaços formais, previamente delimitados, de formação de docência superior. Agora, se puder apresentar, se puder, por exemplo, ter um leque de cursos abertos e os professores que se interessarem em fazer qualquer curso, inclusive os da graduação, ‘ah, eu estou a fim de fazer uma aula de Corpo e Educação’, vou lá e faço uma aula de Corpo e Educação, aí eu acho bacana pra caramba. Porque aí é um outro lugar. É um lugar da ordem do que me movimenta, do que me move como profissional, e a partir disso eu faço as escolhas. Esse pra mim é o lugar da formação.” (ENTREVISTADO – P2)

A fala de P14 também evidencia que a proposta de curso específico não atenderá as demandas de formação:

“Assim, formação no sentido formal, tradicional do termo, não é, fazer um curso de formação. Eu acho que não é isso. O que eu sinto necessidade desses espaços é de discussão, de reflexão sobre as práticas... espaço de debate, das parcerias que podem ajudar de alguma forma melhorar as práticas. Não tanto no sentido de uma formação, assim, mais formal, no sentido mais tradicional, não é, de fazer um curso de formação. Enfim, eu acho que esse modelo também tá meio esgotado.” (ENTREVISTADA – P14)

Os dados revelam que, embora muitos depoentes admitam a necessidade de uma formação específica para o exercício da DES, o desenho defendido pela maior parte dos professores encontra-se muito próximo da perspectiva da auto formação, na qual os docentes teriam autonomia para escolher quando e como se daria esse percurso formativo; como também teriam liberdade de decisão sobre participarem ou não desses encontros e debates, quando estes fossem promovidos, seja pelos próprios docentes, seja pela instituição. Pois, nesse caso, não haveria nenhuma obrigatoriedade ou exigência institucional deles terem que frequentá-los, ficando sob a inteira responsabilidade do professor buscar uma formação que abranja as dimensões apresentadas pelos diversos estudiosos sobre o tema, e ainda atenda as demandas do contexto universitário atual. A

“preparação” profissional para a atuação docente, desta forma, ficaria inteira e exclusivamente a cargo do professor.

Observamos que a concepção sobre formação docente revelada pelos depoentes pode ser interpretada como uma postura associada ao respectivo poder, como símbolo do saber, proveniente da figura da cátedra, apontado por Roldão (2006). Segundo a autora, o prestígio da função docente no ensino superior, muitas vezes pode atuar como um agente imobilizador de mudanças neste cenário. Pois, nesse caso, este controle autônomo do professor sobre a sua ação, pode vir a contribuir no sentido de perpetuar formas tradicionais e transmissivas de docência, ligadas ao ensinar como “professar” um saber. Entretanto, no caso de nossos investigados, entendemos que se trata de uma visão que emerge do conhecimento de práticas educativas de formação de professores que parecem esgotadas, superadas, dada a ênfase mais prescritiva e menos reflexiva. Daí, a postura reticente para alguns e afirmativa para outros de negação de um curso específico de formação para a DES e a possibilidade da auto formação.

No decorrer deste capítulo procuramos esboçar a visão do grupo de investigados sobre a sua inserção profissional na FE/UFRJ em interface com suas concepções, visões, posições sobre a formação para a DES. Partimos da compreensão acerca da especificidade da docência para, então, focalizar as possibilidades de percursos formativos para o seu exercício. Nessa caminhada, emergiu um forte limite, de ordem estrutural, as condições de trabalho, sobretudo, no toca ao espaço físico. Através desse percurso, esperamos ter conseguido oferecer um panorama dos aspectos prevaletentes sobre a inserção profissional docente e as concepções sobre formação para a DES.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte serão abordadas as principais considerações deste trabalho, visando contribuir para uma melhor reflexão sobre os processos que permeiam a inserção profissional docente no ensino superior atualmente. Iremos articular os principais resultados com as ponderações referentes ao desafio de investigar o objeto proposto: a inserção profissional docente no ensino superior no âmbito da FE/UFRJ, dos professores ingressantes no período de 2012 a 2015.

Estudar a inserção profissional docente no ensino superior é uma grande oportunidade para avançar no estudo das necessidades formativas do professor, em todas as dimensões, inclusive a pedagógica. Ao estudar esse processo, caracterizado como sendo o período no qual o sujeito torna-se professor universitário, temos a possibilidade de ver refletido nas dificuldades que o envolvem, os processos históricos de construção do ensino superior no Brasil. Como a ponta de um iceberg ou uma lupa de aumento, traz à tona lacunas e brechas construídas ao longo do tempo pelo modelo universitário adotado, e que vem sendo perpetuadas pelas políticas públicas brasileiras para a educação.

Alguns autores destacam a importância do professor iniciante ser considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores, uma vez que se trata de um período difícil e cheio de incertezas, ocorrido geralmente de forma súbita (ao passar em um concurso público) e que se choca com as dificuldades que a falta de experiência no exercício da docência e de formação adequada para lecionar neste nível de ensino trazem.

Para compreender o processo de inserção, propomos inicialmente a reflexão sobre o papel da própria universidade, como instituição promotora de mudanças sociais. E um dos motivos que justificou a escolha do cenário da pesquisa, foi o fato de se tratar de contexto institucional de uma universidade pública de referência no Rio de Janeiro e no Brasil, o que foi reconhecido pelos depoentes.

Primeiramente, traçamos o perfil identitário dos sujeitos, fazendo um levantamento, através da análise documental dos currículos dos professores e dos dados referentes a formação acadêmica e trajetórias de atuação profissional dos mesmos, no intuito de compreender melhor o grupo de ingressantes na FE/UFRJ.

Os dados revelam que a maior parte dos professores atuaram na educação básica, e que a maioria dos depoentes considera importante o contato com este nível de ensino, para o exercício da DES, em caso de cursos de licenciatura. Os entrevistados apontam que a vivência na educação básica constitui um percurso formativo fundamental para facilitar o processo de inserção profissional no Ensino Superior, podendo ser compreendida como uma condição que auxilia no exercício da DES, levando em consideração o contexto da FE/UFRJ e a finalidade dos cursos de licenciatura, que visa preparar professores para atuarem na Educação Básica. Nesse sentido, a partir dos dados, podemos inferir que esse contato auxilia no processo de inserção e contribui com o bom desenvolvimento profissional na docência universitária, pois possibilita a aproximação da realidade escolar, legitimando os professores e fortalecendo o compromisso social da universidade de estabelecer parceria com a Educação Básica pública, no intuito de promover um ensino de qualidade. Assim como os dados também evidenciam que as experiências anteriores no ensino superior, seja no campo da docência ou da pesquisa, contribuem tanto no processo de inserção, quanto no desenvolvimento profissional docente.

Em seguida, buscaremos compreender a inserção desses profissionais no seu novo campo de atuação e as situações que marcaram essa fase, influenciando o seu processo de socialização profissional. Estudos na área apontam que, geralmente a inserção profissional docente é vivenciada pelos recém-concursados, sem acolhimento e de forma individualista, dolorosa e solitária. No entanto, nesta pesquisa, realizada no âmbito da FE/UFRJ, os resultados encontrados foram opostos. A maioria dos entrevistados relatou ter recebido um bom acolhimento e apoio, seja pelos pares, seja pelos grupos de pesquisa ou Departamento.

Compreendendo a socialização profissional como o processo de identificação, relação e pertença a um determinado grupo profissional (DUBAR, 2012), o sentido de coletividade é fundamental nesse período. Identificamos que o fato dos professores terem se sentido bem acolhidos, favoreceu a construção da relação de pertença, aspecto determinante para a construção saudável dos processos de inserção, socialização e desenvolvimento da identidade profissional docente.

Corroborando com o que apontam Vaillant e Marcelo (2012), os dados revelam que o processo de inserção orientado por um professor mais experiente, que faz o

acompanhamento dos professores iniciantes, mostra-se como uma possibilidade de articulação entre a inserção profissional e a formação continuada. Entendemos, neste caso, que se constitui em uma estratégia possível de ser institucionalizada. Experimentamos sistematizar os dados de duas formas diferentes e ambas as organizações apresentaram o mesmo resultado, o que confirma a constatação de que a relação com os pares constitui uma tática potente de inserção profissional.

Em prosseguimento, discutimos a especificidade da função docente e as condições de trabalho na instituição investigada, para depois, focalizar a ideia de formação específica para a DES e os percursos formativos identificados. O exercício da docência na universidade envolve especificidades, como a articulação entre a pesquisa, o ensino, a extensão e, algumas vezes, a gestão. Estas particularidades foram explicitadas pelos depoentes, que indicaram a necessidade de uma preparação específica para atuar no ensino superior. Os dados apontam ainda, que alguns professores buscam estratégias e soluções por conta própria no decorrer da sua atuação profissional, a fim de superar as dificuldades encontradas, tais como apoio dos pares.

A ideia de formação específica para a atuação docente no ensino superior não é consensual entre nossos investigados. É consensual o reconhecimento da especificidade do ensino no contexto universitário. Mas, não que se deva ter uma formação específica para ser professor nesse contexto. Alguns depoentes, sobretudo dentre aqueles que fizeram Pedagogia, declararam que não necessitam de formação específica, tendo em vista que seus cursos de graduação contemplavam a formação pedagógica.

Ainda referente à articulação ensino, pesquisa, extensão e gestão, e função docente, foi levantado pelos depoentes a supremacia da pesquisa em detrimento do exercício da docência. Observamos depoimentos nos quais a docência se mostra em segundo plano, confirmando a sua desvalorização em relação às práticas de pesquisa, como apontam as autoras Cunha (2004); Pimenta e Almeida (2011).

Como principais limites para o exercício da função docente, os depoentes apontam a precariedade das condições de espaço físico e de materiais. Este foi, sem dúvida, o aspecto que alcançou total unanimidade entre os 15 entrevistados no que toca à inserção na FE/UFRJ.

Outra questão que influencia diretamente o processo de inserção docente refere-se à autonomia do professor, que é muito maior no ensino universitário que em outras

instâncias de ensino, como na Educação Básica. Na Universidade o professor tem uma maior autonomia, mesmo que relativa, e se depara com a possibilidade de uma maior liberdade no planejamento e desenvolvimento de suas atribuições como professor. Esta autonomia, quando reflexiva, consolida seu papel de agente social, uma vez que os docentes não desempenham somente a ação de ensinar, mas expressam valores éticos, reformulam e constroem relações e vínculos entre os futuros professores e a sociedade. Mas esta autonomia docente pode ser cerceada pelas condições de trabalho que o docente encontra dentro das instituições públicas de ensino como, por exemplo, o baixo investimento governamental. Trata-se tanto das condições de trabalho, que envolvem a precariedade da estrutura física dos prédios e salas de aula, como da vulnerabilidade administrativa, dificuldade de se obter recursos didáticos disponíveis, de organização curricular engessada, assim como da ausência de espaços de encontro para a construção da comunidade acadêmica, além da questão da quantidade de alunos em sala de aula.

Por outro lado, o tema da autonomia, no que diz respeito à concepção de formação docente, o desenho defendido pela maior parte dos professores entrevistados se aproximou da perspectiva da auto formação, na qual os docentes teriam autonomia para escolher quando e como se daria esse percurso formativo e teriam liberdade de decisão sobre participarem ou não de encontros e debates referente ao tema. Roldão (2006) chama atenção de que existe um prestígio dentro da função docente no ensino superior, em relação a docência em outras instâncias, que somado a autonomia do modelo de formação docente, pode atuar como um agente imobilizador de mudanças no cenário institucional. Como também, Pimenta e Anastasiou (2010) destacam outra face da autonomia, que pode se configurar como um abandono institucional. Nessa perspectiva, entendemos e defendemos que, sendo o ensino a especificidade da função docente, o que requer uma base sólida de conhecimentos próprios, o exercício da docência no contexto do ensino superior não pode negligenciar uma formação específica, mas sim enxergá-la como mais uma possibilidade para a construção colaborativa da qualidade da função docente no ensino superior.

Cabe destacar que, no contexto específico da FE/UFRJ, lócus da nossa pesquisa, os cursos envolvidos oferecem formação pedagógica na graduação, o que de alguma forma proporciona, mesmo que de forma incipiente, uma preparação para a docência. Neste sentido, observamos que o âmbito pedagógico, por sua própria natureza humana

reflexiva e sua atuação estritamente relacionada com as pessoas e para as pessoas, pode vir a contribuir para uma atmosfera mais acolhedora e aberta ao diálogo do que outros departamentos e instituições que não fazem parte deste âmbito. No entanto, este trabalho não se deteve em investigar mais a fundo estas questões e possíveis correlações. Mas entendemos que essa realidade poderia vir a ser investigada em futuros trabalhos, que se preocupassem com a qualidade do ambiente universitário em relação a inserção profissional docente.

A profissão docente precisa ser reconhecida na sua especificidade, com saberes próprios, necessitando para isso de uma formação que contribua para uma maior qualificação destes profissionais e um comprometimento dos mesmos em relação a sua atualização profissional.

Discutimos no decorrer da dissertação, que o ensino superior no Brasil foi construído com base na valorização da formação vinculada a diferentes carreiras, através de especialistas que transmitiam informações e práticas a seus alunos, para depois avaliá-los e lhes conferir um diploma que permitisse sua atuação no mercado profissional. Sob a forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna e valorização da racionalidade técnica, o conteúdo específico assumiu um valor muito maior do que o conhecimento pedagógico na formação de professores e isto acaba se refletindo na inserção docente no contexto universitário. Ponderamos também, com base nas teorizações acerca da DES, que existe dificuldade por parte desses profissionais, em abandonar métodos antiquados, nos quais o ensino e a aprendizagem baseiam-se num acúmulo de informações, dentro do qual eles mesmos foram formados e acabam por perpetuar, em um ciclo vicioso, o ensino conteudista e tecnocêntrico recebido por seus professores na época em que eram alunos. A concepção do ensino, nesse caso, fica reduzida ao ato de transmitir o saber através de aulas centradas no docente e a aprendizagem resume-se a assimilação pacífica pelo estudante.

Podemos associar esta realidade à própria formação docente no Brasil. Ainda não existe no Brasil regulamentação sob a forma de um curso específico para a formação de professores para o Ensino Superior, como ocorre na Educação Básica. A formação para a docência superior supõe ser construída a partir do mestrado e do doutorado, conforme a legislação vigente. Acontece que as atividades de pesquisa são valorizadas em detrimento da formação pedagógica, e isto acaba se estendendo ao

imaginário social acadêmico onde a pesquisa científica, a publicação, a participação em bancas examinadoras, são atividades que trazem mais prestígio ao professor do que atividades para formação docente, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2010). Sendo assim, na lógica de contratação dos docentes, se sustentou a ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar e isso aparece ampliado na qualidade da inserção docente, uma vez que os professores com formação e/ou experiência em docência possuem uma melhor inserção do que aqueles que não a possuem. Acredita-se que problemas como gestão de disciplinas, motivação de estudantes no processo de aprendizagem, a organização do trabalho em sala de aula e a relação com os alunos, são enfrentados pelos professores mais experientes com maior tranquilidade. Já os menos experientes, são mais vulneráveis a momentos de angústia e estresse, por possuírem “menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações”.

Esperamos, desse modo, que este estudo contribua com as reflexões acerca do exercício da função docente no ensino superior, pois apresenta indicativos dos dilemas vivenciados pelos professores na sua fase de inserção profissional. E ainda, suscite o interesse em novos estudos sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Os professores diante das reformas educacionais. In M. A. Bicudo & C. A. Silva (Org.), **Formação do educador e avaliação educacional**, vol. 3. p. 249-261. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Apontamentos a respeito da formação de professores. In R. L. L. Barbosa (Org.), **Formação de educadores: Artes e técnicas - ciências e políticas**. p. 177-188. São Paulo: Edunesp, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação do professor do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ALMEIDA, M. I., PIMENTA S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, 27(2), p.7-31

ALMEIDA, R. S. de. **Multidimensionalidade da didática fundamental nas práticas de três professoras formadoras do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ**. Rio de Janeiro, 2014. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ALVES, M. G., AZEVEDO, N. R., GONÇALVEZ, T. N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v.40, n.2, p. 365-382. abr/jun., 2014.

ANASTASIOU, L. G. C. et all. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas/SP: Papyrus, 2001. [57-70].

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

ARANTES, A. P. P.. **Trajetórias e saberes dos professores atuantes no Curso de Pedagogia em uma instituição privada**. Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raimunda Abou Gebran. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011.

ARAÚJO, K. **Os saberes docentes dos professores iniciantes no ensino superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco (Dissertação de Mestrado)**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 3. ed., 2004.

BEHRENS, M.A. Ambientes virtuais na formação pedagógica on-line dos professores universitários. In: I. BONIN; C. TRAVERSINI; E. EGGERT; E. PERES (org.), **Trajelórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008. [p. 381-397].

BENEDITO, V., FERRER, V., & FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**: Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BISINOTTO, M. M. **Trabalho docente e formação profissional do enfermeiro**: caminhos, saberes e dificuldades. Orientadora: Profa. Dra. Sálua Cecílio. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2011.

BORGES, M. C. **A prática pedagógica do assistente social docente**: contradições e possibilidades. Orientador: Prof. Dr. Ademir Alves da Silva. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. Magis: **Revista Internacional de Investigación en Educación**. n. 2. p. 317-328. Bogotá, Colombia, Enero-Junio de 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMPELO, A. M.; SILVA, A. M. M.. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2011.

CAMPELO, T. S. **Estágio curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ**: prática reflexiva e possibilidades investigativas em questão. 2011. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes**: diferenciais da parceria Universidade-Escola Básica. Dissertação de Mestrado: Rio de Janeiro: PPGE/FE/UFRJ, 2016.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, G. B. da. Didática e docência no Ensino Superior. **Cadernos Cedes**, 2016 (Prelo).

\_\_\_\_\_. **A Didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de futuros professores.** Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: UFRJ/FAPERJ, 2015.

\_\_\_\_\_. **Concepções e práticas didáticas de formadores de professores.** Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: UFRJ/FAPERJ; São Paulo: PUC/SP, Brasília: CNPq 2009.

CRUZ, G. B. da; et ali (orgs.). **Ensino de Didática:** entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na Universidade. IN: **Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, VIII, 2004, Coimbra. Anais..., 2004. Disponível em: <[www.ces.uc.pt/LAB2004/pdfs/MARIAisabelcunha.pdf](http://www.ces.uc.pt/LAB2004/pdfs/MARIAisabelcunha.pdf)> Acesso em: 18 jan. 2015

\_\_\_\_\_. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, nº 32 maio/ago, 2006, [p. 258-271].

\_\_\_\_\_. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**. São Leopoldo: v.12, n.3, set/dez, 2008. [174-181].

\_\_\_\_\_. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas/SP: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente e ensino superior: In: RAYS, O. **Trabalho pedagógico:** realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999. [213-225].

CUNHA, M. I. (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.) **Docência universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

CUNHA, M. I. B.; ZANCHET, M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.) **Docência universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Portugal, Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.** [online]. vol.19, n.62, 1998, pp.13-30. ISSN 1678-4626. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301998000100002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301998000100002&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso em: 10/02/2016.

\_\_\_\_\_. A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42 n.146 p. 351-367 maio/ago. 2012.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO, Carlos (Coord.) **El profesorado principiante: inserción a la docencia.** Barcelona, Octaedro: 2009. p. 59-98.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S G; ALMEIDA, M. I. de. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

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

GAUTHIER, C.. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí/RS: Unijuí, 1998.

HALL, S.. **A identidade cultural na pós-modernidade.** DP&A Editora, 11 ed. (tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro), Rio de Janeiro, 2006.

HUBERMAN, M. Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In NÓVOA, A.(org). **Vidas de Professores**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

LEITE, D. **Pedagogia universitária.** Porto Alegre: Editora UFRS, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v.42, n.146, p. 428-451, mai/ago, 2012.

MARCEL, J. **Êthos docente de professores referenciais: a didática de professores em questão.** Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. **A Didática de Professores Referenciais: uma análise de suas práticas a partir da visão de seus alunos.** Rio de Janeiro, 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

MARCELO, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: presente, passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, [7-22], 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11441/29247> Acesso em: 20/09/2015.

MARTINS, M. **Psicólogo-professor: o processo de constituição da identidade docente.** Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2012.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade.** 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. **Universidade.** In J. Cardoso, P. Magalhães & J. Machado Pais (Orgs.), Portugal social de A a Z (pp. 261-270). Paço de Arcos: Impresa. Publishing/Expresso, 2013.

NUNES, Z. B.. **Ensino Superior:** percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica. Orientadora Maria Suely Nogueira. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2011.

OLIVEIRA, F. L. **Diferenciais do PIBID UFRJ Pedagogia na docência de dois professores da educação básica.** Rio de Janeiro, 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O.. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. 4. ed. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. A Construção da Pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In: BARBOSA, R. L.i L. (org.). **Formação de Educadores:** desafios e Perspectivas. São Paulo: Ed. UESP. p. 267-278, 2003.

ROLDÃO, M. do C. et all. O conhecimento profissional dos professores – Especificidade, construção e uso. Da formação ao Reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFPISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, 2007. [p. 94-181]

\_\_\_\_\_. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, UESP- Brasil - No prelo (aceite para o nº de Junho 2006)

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basis Books, 1983.

SHULMAN, L. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. (Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform). Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005) Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>> Acesso em: 21/06/2015.

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

VAILLANT, D.; MARCELO, C.. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** NARCEA, S.A DE EDICIONES Madrid. 2012

VASCONCELLOS, M. M. M.. **Desafios da formação do docente universitário**. Tese (Doutorado). Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas, SP: [s.n.], 2005.

VEIGA, I. P., & CASTANHO, M. E. L. (2000). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

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

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

## ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES

GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES

---

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa realizada pela aluna do Mestrado em Educação, **Tatiana Pinheiro de Oliveira**, sob a orientação da professora **Giseli Barreto da Cruz**, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. A pesquisa intitulada “**A Inserção profissional docente no Ensino Superior no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012-2015)**” objetiva investigar a inserção profissional docente no Ensino Superior e a concepção de docência prevalecente entre professores durante seu processo de inserção na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) no período de 2012-2015.

Sua contribuição se restringirá a participação de uma entrevista semiestruturada. Caso seja dada a sua permissão, a mesma será gravada para que, posteriormente, os registros sejam utilizados na construção e análise dos dados. Destacamos que garantimos o sigilo da identificação de sua identidade.

Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Firmamos que a sua participação na pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Lembramos que trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo e a identificação ficará restrita a pesquisadora, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados do estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá contatar a aluna responsável pela pesquisa através do e-mail: [omtatinheiro@gmail.com](mailto:omtatinheiro@gmail.com) ou através dos telefones: (24) 2471-6130 ou (24) 98102-8333.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,  
acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) e concordo em participar como  
voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Professor (a) Participante**

\_\_\_\_\_  
**Tatiana Pinheiro de Oliveira**  
Pesquisadora Responsável

## ROTEIRO DA ENTREVISTA

A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL D RIO DE JANEIRO (2012-2015)

### I- IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Cidade/País de origem:

Ano de ingresso na FE:

Departamento/FE:

Disciplinas de atuação docente:

Perguntas:

1- Verificando seus dados de identificação no DP da FE/UFRJ, observei que você não é originário do Rio de Janeiro. A sua mudança para a cidade decorreu da aprovação no concurso?

2- Por que ingressar como professor efetivo da UFRJ?

### II- TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

#### Educação Básica

- ( ) sempre em escola pública (municipal e/ou estadual)
- ( ) sempre em escola pública (federal, militar e/ou CAP)
- ( ) sempre em escola particular
- ( ) nas redes pública e privada

#### Ensino Superior

Curso:

Instituição:

#### Pós Graduação Lato senso

Curso:

Instituição:

#### Pós Graduação Stricto senso

Curso:

Instituição:

#### Pós-Doutorado

Programa:

Supervisor:

Perguntas:

3- Em que sentido o seu percurso formativo contribui para o exercício da docência no ensino superior?

4- Em que momento de sua trajetória formativa se manifestou a possibilidade da docência no ensino superior como ofício profissional?
5- A docência no ensino superior foi uma escolha planejada?

### III- TRAJETÓRIA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Possui experiência na Educação Básica?

- ( ) Sim      ( ) Não  
 ( ) Pública    ( ) Privada

Área Disciplinar: \_\_\_\_\_

Etapa/Modalidade de Ensino:

- ( ) Educação Infantil    ( ) Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
 ( ) Ensino Médio      ( ) Educação de Jovens e Adultos    ( ) Educação Especial

2. Possui alguma aposentadoria?

- ( ) Sim      ( ) Não

Em qual vinculação? \_\_\_\_\_

3. Possui experiência anterior a sua inserção na FE/UFRJ?

- ( ) Sim      ( ) Não

Área de Educação?

- ( ) Sim      ( ) Não

Área de Formação de Professores?

- ( ) Sim      ( ) Não

Tempo de experiência em anos: \_\_\_\_\_

Instituição (s) de atuação: \_\_\_\_\_

4. Possui experiência com pesquisa?

- ( ) Sim      ( ) Não

Registrar:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5. Possui experiência com docência na Pós-Graduação?

- ( ) Sim      ( ) Não

Registrar:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6. Possui experiência com extensão?

- ( ) Sim      ( ) Não

Registrar:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7. Possui experiência com gestão?

( ) Sim      ( ) Não

Registrar:

---

---

---

---

Pergunta:

6- Como você avalia a contribuição de sua trajetória anterior à FE/UFRJ para o exercício da docência no Ensino Superior?

#### **IV- INSERÇÃO NA FE/UFRJ**

##### **Docência**

1. Número de turmas sob a sua responsabilidade por período desde o seu ingresso:

(ano / turma / quantidade de turmas)

2. Você atua (sempre atuou) com a mesma disciplina?

3. Você realiza trabalhos de ensino em parceria?

4. Você consegue discutir a sua disciplina com os seus pares ou trabalha predominantemente sozinho?

5. Quais têm sido as dificuldades enfrentadas no exercício da docência na FE/UFRJ?

6. Quais têm sido os aspectos facilitadores para a realização da docência na FE/UFRJ?

##### **Pesquisa**

1. Você coordena ou participa de algum grupo de pesquisa?

( ) Sim      ( ) Não

Qual?

2. Como se deu o processo de organização das suas atividades de pesquisa?

3. Você desenvolve orientação de alunos?

( ) Sim      ( ) Não

4. Quanto tempo levou desde o seu ingresso para você assumir essas responsabilidades?

5. Como você avalia o processo de orientação de alunos na graduação no âmbito da FE/UFRJ?

6. E na Pós- graduação?

7. Como você se posiciona em relação às exigências de produção dos professores? (artigos, participação em congressos, etc.)

##### **Extensão**

1- Você participa e/ou coordena algum projeto de Extensão? Se sim, qual ou quais?

##### **Gestão**

1- Você exerce alguma atividade de gestão? De que tipo? Há quanto tempo?

#### **V- FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA**

1. O que você pensa sobre ser professor universitário?

2. Como você avalia a docência no ensino superior? (dificuldades/facilidades)
3. Como você avalia a sua formação para o exercício da docência no ensino superior?
4. O que você pensa sobre ser professor (a) no contexto de uma Faculdade de Educação, que tem por missão a formação de professores?
5. O que poderia contribuir para o aprimoramento da atuação docente no Ensino Superior?
6. Você conhece o Programa de Apoio à Docência no Ensino Superior da Faculdade de Educação (PADES)? O que você pensa a seu respeito?
7. Você sente necessidade de uma formação pedagógica específica para a atuação docente no ensino superior?